

VERONICA BRANCO

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA
1991

Para meu marido

José Carlos, pela compreensão e estímulo aos meus ideais.

Para meus filhos

Carlos Eduardo

Lúcia Regina, como compensação do tempo que dediquei aos estudos.

Para minha sogra

Djanira, por compartilhar dos meus encargos familiares.

Em memória de minha mãe que sempre aconselhou: "O saber não ocupa lugar".

PROFESSOR ORIENTADOR

REJANE DE MEDEIROS CERVI

Doutora em Educação Comparada pela Universidade de Barcelona - Espanha. Professora Titular do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da UFPR.

PROFESSOR CO-ORIENTADOR

MARIA LÚCIA FARIA MORO

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora Adjunto do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação do Setor de Educação da UFPR.

O direito à educação não é o direito de matricular-se numa escola: É o direito de desenvolver até o limite as possibilidades de ser racional.

(J.Piaget - Où va l'éducation, Paris, 1972)

S U M Á R I O

RESUMO.....	06
APRESENTAÇÃO.....	07
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	08
1.1. O TEMA: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO SEU ESTUDO.....	08
1.2. O PROBLEMA: SUA DELIMITAÇÃO.....	12
1.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	14
CAPÍTULO II - ESTUDOS QUE CONTRIBUÍRAM AO ENTENDIMENTO DE PROBLEMAS RELACIONADOS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	18
2.1. CONTRIBUIÇÃO INTERNACIONAL.....	18
2.2. CONTRIBUIÇÃO BRASILEIRA.....	35
2.3. CONTRIBUIÇÃO PARANAENSE.....	44
CAPÍTULO III - REFERENCIAL TEÓRICO: O SISTEMA DA ESCRITA...	60
3.1. A NATUREZA DO "OBJETO ESCRITA".....	60
3.2. A CONSTRUÇÃO DO "OBJETO ESCRITA" PELA CRIANÇA.....	65
CAPÍTULO IV - O ESTUDO: SUA EXECUÇÃO E SEUS RESULTADOS.....	92
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	105
ANEXO I.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

R E S U M O

Este estudo localiza contribuições teóricas sobre a iniciação da escrita, enquadrando-as cronologicamente no âmbito mundial, brasileiro e paranaense. Inclui, ainda, aplicação de conceitos específicos e observação do processo de construção da escrita de crianças locais. Constitui referencial para programas de formação de professores alfabetizadores

A B S T R A C T

The present study shows theoretical contributions on the reading and writing initiation, subject their chronology and main authors in the World, in Brazil and Parana. Yet, it makes a report of experiences with local children. At last, this research can be considered as reference for teachers training programs.

R E S U M É

La présente étude identifie des contributions théoriques sur l'initiation à la écriture en les repérant selon la chronologie et leur diffusion au monde, au Brésil et à l'État du Paraná. Elle présente, encore, une application de concepts spécifiques et d'observation du processus de la construction de l'écriture chez des enfants de Curitiba. Il s'agit d'un cadre de référence pour les programmes de formation de instituteurs chargés de l'alphabétisation.

APRESENTAÇÃO

Este estudo integra as exigências conclusivas do Mestrado em Educação na área de Recursos Humanos e Educação Permanente, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Enquanto dissertação representa o esforço de construção de um conhecimento através da experimentação e da constatação dos fatos e dificuldades da experiência, como garantia de apropriação do saber necessário à formação de professores alfabetizadores.

Este trabalho tornou-se realidade graças à orientação da professora Rejane de Medeiros Cervi, que soube respeitar meu ritmo próprio e fazer as correções necessárias no momento oportuno; à professora Maria Lucia Faria Moro, que com sua amizade e apoio proporcionou o meu engajamento com a arte de pesquisar; à professora Eny Caldeira, que com seu exemplo sensibilizou-me para trabalhar em Educação; aos alunos do Curso de Pedagogia da UFPR na disciplina de Concepções e Métodos de Alfabetização, anos 87, 88 e 89 que com seus questionamentos contribuíram para o aprofundamento das minhas reflexões, e, finalmente, às crianças, que anonimamente, contribuíram com suas manifestações espontâneas para o enriquecimento de minha argumentação.

A todos o meu agradecimento.

Curitiba, junho de 1991.

Veronica Branco

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1. O TEMA: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO SEU ESTUDO

Na sociedade moderna a escrita substituiu a oralidade e reorganizou o mundo individual, social e político. Daí considerar que todo debate sobre os valores e os objetivos da alfabetização, na atualidade, tem sua origem na relação que se estabelece entre três grandes ordens da vida humana: a alfabetização do indivíduo, a organização geral da sociedade e a sua evolução histórica (GERHARDT, 1989).

Assim se enquadra a explicação para a preocupação com a alfabetização que tem despertado inúmeras discussões e estudos por parte dos governos e das instituições educacionais e de pesquisa nas últimas décadas.

No Brasil, o fenômeno decorre, em grande parte, em razão do discurso democrático que passou a dominar o panorama político e o espaço educacional.

Na literatura pertinente à questão, constatamos que, nos últimos 50 anos, apesar do investimento de vultosas quantias em programas de alfabetização, de ter havido ampliação considerável da oferta de vaga nas séries iniciais do ensino de 1º grau, o contingente de analfabetos permanece estável; fato este que em números absolutos, denuncia o seu aumento. Em 1950, o Brasil computava cerca de 60% de sua população como

analfabeta; em 1980 levando-se em conta o aumento populacional e o crescimento da taxa média de escolarização (que de 66,7% em 1970, passou para 84% em 1980, GUSSO, 1983) aquela taxa mantém-se praticamente estável em torno de 25%.

A gravidade do problema sensibilizou os constituintes brasileiros a ponto de inserirem na Constituição de 1988, o artigo 60 das Disposições Transitórias, que dispõe sobre a prioridade política da alfabetização, determinando, "o prazo de 10 anos para que o poder público desenvolva esforços, mobilize a sociedade e aplique 50% dos recursos destinados à educação, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental" BRASIL, 1988.

Para alcançar este desiderato faz-se mister que as escolas de 1º, 2º (Magistério) e 3º graus se debrucem exaustivamente sobre suas práticas pedagógicas em busca de alternativas e soluções para enfrentar o fraco rendimento do sistema de ensino.

No Estado do Paraná, segundo dados da FUNDEPAR (1987), sobre o rendimento do ensino de 1º grau, verificamos que "de cada 100 alunos que ingressam na 1ª série, 47,7%, alcançam a 4ª série; 20,7% sobrevivem até a 8ª série e 15,9% concluem o ensino de 1º grau".

Não menos alarmante e persistente é a taxa de desperdício escolar, englobando dados de evasão e repetência, que se apresenta superior a 50% na 1ª série do ensino de 1º grau.

Trabalhando com o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, tivemos a oportunidade de assumir a Disciplina "Concepções e Métodos de Alfabetização", o que propiciou, nos anos de 87, 88 e 89 o estudo exaustivo e o desenvolvi-

mento de práticas com os universitários e com crianças da comunidade em busca de maiores conhecimentos científicos acerca desse tema.

O desafio tornou-se maior quando a rede de ensino estadual promoveu, em 1987, encontros para debater o problema e, em 1988, sem maiores questionamentos ou preparos implantou oficialmente o "Ciclo Básico".

Constatou-se, então, que a maioria dos professores, alguns alunos nossos, receavam a mudança, por considerá-la um modismo pedagógico.

A Secretaria de Educação, em seu parco material de fundamentação, definiu a mudança como uma ação político-pedagógica objetivando a democratização do ensino, com a reversão do desperdício escolar e propiciando o acesso ao saber a todos os alunos da rede pública.

As justificativas apresentadas para a mudança enfatizavam uma nova postura filosófica passando por uma análise crítica das concepções que permearam a educação brasileira. Nessa pretendida revisão, fez-se menção à **Escola Tradicional**, seguindo a **Escola Nova** e a **Escola Tecnicista**, as quais estariam sendo superadas pela tentativa de se encaminhar para uma "postura **Histórico-Crítica**", dando a impressão de que cada uma destas concepções estava superada.

Ignorando-se, portanto, a realidade de nossas escolas, as quais jamais chegaram a viver plenamente algumas das filosofias mencionadas, a não ser o rançoso tradicionalismo escolástico.

A escola vem, isto sim, acumulando, sem resistência,

alguns dos aspectos considerados como os mais negativos de cada uma das posturas, a saber: da Escola Tradicional, conserva o culto ao professor, o centro e a razão de ser da escola, e a importância do programa a ser registrado nos diários de classe, à guisa de conteúdo. Da Escola Nova, o "laissez-faire", atitude espontaneísta do ensino. Finalmente, herdou da Escola Tecniciستا a divisão do trabalho, expressão da dicotomia entre "teoria X prática", onde alguns pensam e planejam, função dos técnicos da Secretaria, dos Núcleos Regionais e em menor proporção dos diretores, supervisores e orientadores, mesmo sem a vivência concreta dos problemas da alfabetização e a maioria, geralmente, os mais novos e em condições de profissionalização precária, executa alienadamente, nas salas de aula, o que foi decidido.

Acompanhando os alunos às escolas da comunidade, pudemos verificar que a proposta de mudança com o "Ciclo Básico", aparentemente correta no embasamento científico e bem intencionada nos fundamentos políticos e filosóficos, deixou de corresponder a uma visão histórico-crítica ao considerar que o professor alfabetizador pode ser capacitado para desempenhar uma ação inovadora com apenas algumas horas de cursos teóricos.

Essa ação inovadora está condicionada ao compromisso efetivo das autoridades educacionais no sentido de investir na formação dos recursos humanos responsáveis pelo processo de alfabetização de alunos da escola pública, procurando transformar o professor em um profissional competente,

"que em primeiro lugar, tenha o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno" (MELLO, 1982, p.43).

Também a Universidade, que participa da formação de professores para esta área, precisa refletir sobre a competência que pretende desenvolver em seus alunos.

Assumindo esta tarefa é que este trabalho traduz a preocupação da pesquisadora em: buscar o domínio do saber necessário ao professor-alfabetizador; compreender os passos da criança na construção do seu conhecimento sobre a leitura e a escrita; superar a hegemonia dos métodos didáticos desvinculados do objeto de estudo; testar a validade das hipóteses pedagógicas advindas do trabalho de Emília Ferreiro e colaboradores, no contexto escolar; e estabelecer o potencial pedagógico de materiais de aprendizagem que se coadunam com a teoria esposada.

1.2. O PROBLEMA: SUA DELIMITAÇÃO

Pretendemos com o presente estudo responder a seguinte e principal questão:

Qual o saber específico indispensável ao professor-alfabetizador para orientar de forma séria e competente o processo da alfabetização infantil?

A alfabetização é tomada aqui como o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, como uma forma de representação, a apropriação de um objeto conceitual.

Para melhor esclarecer esta posição nos reportamos à Ferreiro:

"Se a aprendizagem da língua escrita é concebida como a compreensão de um sistema de representação, ela se torna conceitual. Ela consiste em construir um novo objeto de conhecimento e, para que isto ocorra, em reconstruir as operações que permitiram engendrar o objeto socialmente constituído." (FERREIRO, 1988, p. 67).

Nesta perspectiva o aprendiz é ativo, participante, e faz do ato de leitura uma instância de interpretação e um ato de reconstrução. E da escrita, a construção de uma representação, de acordo com as regras socialmente codificadas.

As concepções tradicionais de alfabetização têm enfatizado, concomitantemente, dois aspectos:

- a importância dos métodos de ensino;
- os pré-requisitos de maturação do aprendiz.

Nesta perspectiva a aprendizagem da leitura e da escrita é vista como mero ato de codificação/decodificação, simples ação mecânica e automática que se agiliza em função da correta operacionalização do método didático. O aluno é um receptor passivo e o professor um instrumentador de técnicas de ensino.

Os resultados obtidos por esta via demonstram a continuidade da baixa produtividade dos sistemas educacionais e apontam para a necessidade de se buscar novas soluções nas pesquisas que levem em consideração outros fatores como intervenientes no êxito dessa aprendizagem.

Um dentre os fatores enfocados pelas novas abordagens da alfabetização que consideramos de fundamental importância é o conhecimento que a criança já possui ao chegar à escola, para a partir dele, dar continuidade ao processo.

O desenvolvimento de conhecimentos é uma das preocupa-

ções da escola, e como só se pode falar em conhecimento a partir do sujeito cognocente, é necessário colocar-se o sujeito no centro da questão, e verificar quais estruturas ele coloca em ação para construir o saber.

As pesquisas que enfatizam os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita e suas etapas, foram desenvolvidas dentro da concepção construtivista/interacionista de Jean Piaget e consideramos que este é o quadro teórico, na atualidade, capaz de contribuir para a melhoria do rendimento escolar na questão da alfabetização.

1.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Muito antes da criança chegar à escola para aprender a ler e escrever, a escrita já faz parte de sua vida, por meio de inúmeros apelos visuais-gráficos existentes no seu meio ambiente. Pequenas coisas como, embalagens vazias que se transformam em carrinhos, casinhas e bonecos de brinquedo, chamam a atenção não só por seu colorido e forma, mas também pelo que nelas está escrito; os pacotes dos supermercados, as mercadorias nas prateleiras, as placas e cartazes nas ruas, tudo é observado atentamente pelo pequeno ser que circula nesses ambientes e tenta compreender, dentro dos seus limites e possibilidades, a que classe de objetos pertencem estes sinais.

O adulto jamais se deu conta que tais materiais pudessem ter alguma utilidade, até que as pesquisas de Ferreiro e colaboradores (1984) trouxessem esclarecimentos sobre como a criança percebia a escrita, quais os processos cognitivos envolvidos e as suas etapas. Estes foram o alvo dos estudos teó-

ricos que compuseram o início deste trabalho de natureza exploratória.

O estudo da psicogênese da leitura e escrita despertou a necessidade de buscar comprovação empírica dos estágios da compreensão infantil destas questões, na comunidade de Curitiba. Constatamos que as nossas crianças, tal como as de outros países (Argentina, México, Espanha, Estados Unidos, Israel, Canadá e França) já estudadas por outros autores, detinham um conhecimento insuspeitado. Nessa oportunidade, utilizando várias embalagens vazias, rótulos de produtos alimentícios, diferentes portadores de textos como livros, talões de cheque, logotipos e objetos de propaganda com inscrições, empregamos o método de exploração clínica piagetiano, realizando entrevistas individuais e em grupos, com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, em Jardins de Infância, nas suas casas e em sala de aula, na Universidade. Participaram destas entrevistas 30 crianças, sendo 12 alunas de pré-escola estadual, no nível Jardim I, com 5 anos e pertencentes à classe baixa; 8 crianças de 4, 5 e 6 anos que não frequentavam escola e também pertencentes à classe baixa e 10 crianças de 4, 5 e 6 anos alunas de pré-escolas particulares pertencentes à classe média.

Os resultados obtidos entusiasmarão a continuidade da pesquisa quando passamos a realizar a testagem clínica segundo Ferreiro (1984, 1985, 1986). Buscamos outros sujeitos da mesma faixa etária, 4 a 6 anos, pertencentes à classe baixa e média que frequentavam escola pública ou particular, e também outras, que não estavam na pré-escola e que eram trazidas por alunos até a Universidade, ou eram procuradas em suas casas. Participaram desta etapa 26 crianças, sendo 6 de classe baixa que frequenta-

vam pré-escola pública; 8 de classe baixa que não frequentavam pré-escola; 7 de classe média que frequentavam pré-escola particular e 4 de classe média que não estavam em escola. Incluímos ainda outro sujeito, um garoto-de-rua, com 13 anos que nos procurou na Universidade para aprender a ler, dizendo-se analfabeto, embora tivesse frequentado irregularmente por 4 anos a primeira série de diferentes escolas públicas de Curitiba e São José dos Pinhais. Nesta etapa gravamos em vídeo todas as manifestações infantis para posterior análise e estudo.

A testagem clínica constituiu-se de uma sessão de cerca de 30 a 40 minutos de duração com cada criança. O trabalho iniciava com a entrega de uma folha de papel, canetas hidrocolor e giz-de-cêra para a realização de um desenho livre. Ao cabo de 10 ou 15 minutos, a criança mostrava o trabalho cheio de detalhes e era solicitada a contar o que tinha desenhado. Na sequência o pesquisador solicitava à criança que escrevesse o nome das coisas que desenhara. Observando as atitudes manifestadas durante a escrita, instávamos à leitura do escrito.

Na continuidade eram utilizados os cartões programados por Ferreiro (1985, p.39-104) testando as seguintes hipóteses:

- número mínimo de caracteres;
- variação de caracteres;
- conhecimento do alfabeto;
- conhecimentos dos números;
- conhecimento dos sinais de pontuação;
- leitura com imagem.

A seqüência da pesquisa foi determinada pela necessidade de busca de respostas no estudo teórico sobre o objeto es-

crita e suas implicações na aquisição do sistema gráfico, bem como de um reforço dos conhecimentos psicogenéticos dos processos de leitura e escrita necessários à interpretação dos dados coletados.

A volta ao campo empírico, desta feita a uma escola pública municipal de periferia, para construir e testar o potencial de alguns materiais de aprendizagem, marcou a continuidade da pesquisa.

A última etapa do trabalho foi constituída pela elaboração de análises e conclusões integrando toda a pesquisa iniciada em 1987.

A ordenação dos momentos se fez em função de suas características maiores, porém ressaltamos que toda a pesquisa desenvolveu-se dentro do binômio integrado da teoria x prática, situação privilegiada proporcionada pelo método piagetiano, em que, o pesquisador em contato com a criança percebe que seus esquemas interpretativos são insuficientes e dissonantes, sendo então impelido a reestruturar seus conhecimentos, mergulhando no estudo teórico, para em seguida, lançar-se fascinado no interrogatório com a criança.

CAPÍTULO II - ESTUDOS QUE CONTRIBUÍRAM AO ENTENDIMENTO DE PROBLEMAS RELACIONADOS AO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

2.1. CONTRIBUIÇÃO INTERNACIONAL

Buscando a literatura internacional para estabelecer um levantamento sobre os estudos que contribuíram ao entendimento de problemas ligados ao processo da alfabetização, deparamos com uma obra recente, de revisão sobre o tema da leitura, de autoria de **FIJALKOW** (1986) que nos fornece um panorama mundial sobre as diferentes concepções que orientaram as pesquisas a partir do final do século passado e início do século XX, estendendo-se até o ano de 1985, abrangendo estudos científicos realizados nos principais países do hemisfério norte.

Os primeiros trabalhos sobre a questão surgem no transcorrer da última década do século XIX e esposam a concepção denominada **ORGANICISTA** que se centra em torno de questões de natureza médica como: problemas cerebrais, predisposição hereditária, imaturidade, problemas ligados à neurofisiologia e à neuropsicologia, e problemas causados por mecanismos bioquímicos. Os casos estudados apontam como causa das dificuldades de aprendizagem da leitura, fatores como: dislexias; afasias motoras; afasias sensoriais.

Alguns anos depois, já no início do século XX, surgem as teses que depositam os insucessos da aprendizagem desta área sobre fatores neurológicos e genéticos.

Os estudos deste período dão conta que a ciência médica no campo neurolinguístico alcançou um grande desenvolvimento e, ao mesmo tempo, denotam que as questões de alfabetização assumiram grande importância a partir da escolarização em massa de crianças na França, Inglaterra e Estados Unidos.

Desta fase são as pesquisas de Kerr em 1986 e Morgan em 1986, realizadas com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura mas que tinham rendimento normal em outras disciplinas escolares.

Também Binet e Simon em 1907 pesquisaram crianças intelectualmente deficientes, rotuladas "débeis mentais" e que apresentavam dificuldades de aprendizagem em todas as disciplinas escolares.

Mais recentemente, este enfoque tem ainda encontrado adeptos, cujas pesquisas destacam outros fatores orgânicos que afetam a aquisição da leitura, tais como:

- a disfunção cerebral mínima, com trabalhos dos pesquisadores: Clements em 1966; Debray-Ritzen em 1978; Edwards, Alley e Snider em 1971; e o neurolinguísta Kinsbourne em 1973.
- os antecedentes pré-natais, perinatais e neonatais, que destacam o papel dos envenenamentos precoces da vida infantil e os acidentes sofridos pelo bebê como causa das dificuldades de aprendizagem. O primeiro desses estudos pertence a Kawi e Pasamanick em 1959.
- os índices psicofisiológicos, que enfatizam o potencial de evocação visual, situado no lóbulo parietal direito, responsável essencialmente pela dimensão

fônica do ato léxico, que quando lesado pode ser responsável pelos problemas de aprendizagem da leitura. São de importância as pesquisas de Hink, Kaya e Suzuki realizadas no Japão em 1980 e de Kohen-Raz e Hiriatborde em 1979.

- a hereditariedade, que serve à interpretação das dificuldades de aprendizagem inatas, de natureza constitucional. Os pesquisadores dessa abordagem realizaram estudos sobre as famílias e com gêmeos. Destacam-se nessa abordagem Bakwin em 1973; Debray-Ritzen em 1979 e Herman em 1959.
- o sexo, com estudos que consideram as dificuldades de aprendizagem ligadas a doenças determinadas pelo sexo, como a hemofilia. Buscam também as diferenças de rendimento entre crianças do sexo masculino e do sexo feminino. Aqui se incluem os estudos de Debray-Ritzen e Melkian em 1970 e de Fijalkow em 1973.
- imaturidade cerebral ou retardo de desenvolvimento do sistema nervoso central. A década de 60 foi o período mais promissor de pesquisa contemplando esse enfoque. Deste período destacam-se os trabalhos de Critchley em 1974; Debray-Ritzen em 1979; Geschwind em 1968; Harris em 1979; Hirsch e Jansky em 1968 e de Naylor em 1979.

A segunda concepção enfocada pelas pesquisas na área da alfabetização surge após a 2ª Guerra Mundial e é denominada de **INSTRUMENTAL** ou **COGNITIVA**. Os estudos apresentados sobre este novo enfoque são provenientes da área de "Psicologia da Educação", nos países de língua inglesa, e da "Psicologia Escolar",

nos países de língua francesa.

Na França o fato mais marcante é a criação progressiva a partir de 1945 do corpo de psicólogos escolares, sob a impulsão de Henri Wallon e graças aos esforços de René Zazzo. As pesquisas seguem o caminho traçado por Ajuriaguerra no Hospital Henri-Roussele e são publicadas no começo dos anos 50 exercendo uma excepcional influência. Durante dez anos estes estudos se desenvolveram acentuadamente, reduzindo-se posteriormente com a brutal suspensão do recrutamento de psicólogos escolares e com a partida de Ajuriaguerra para Genebra.

Na Inglaterra, a corrente instrumental aparece de maneira dinâmica e ininterrupta com a produção de pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura, consagrando a expressão "processos cognitivos".

A posição instrumental ou cognitiva é claramente defendida por Vernon em 1977 ao afirmar que

"embora os problemas de leitura dos maus leitores possam ser atribuídos aos problemas de origem sócio-cultural e afetivos, existem provas suficientes que mostram que as numerosas dificuldades das crianças são provenientes de uma deficiência de origem fundamental ou de deficiências dentro do processo que intervém no interior do ato léxico" (VERNON, apud FIJALKOW, 1986, p. 44).

Vernon distingue quatro classes de déficits correspondentes aos quatro processos psicológicos, da percepção, da memória, da língua e do pensamento. O ato léxico é considerado como um "skill" resultante da integração desses diferentes processos e as dificuldades na leitura são resultantes de um efeito que atingiu algum desses processos.

Para os cognitivistas os déficits instrumentais são a origem das dificuldades que as crianças encontram para aprender a ler. A posição instrumental se caracteriza de fato e pela ambição de explicar as dificuldades de aprendizagem da leitura pelo conjunto de fatores cognitivos.

Ajuriaguerra em 1951 sintetiza as pesquisas publicadas em um número especial dedicado pela ENFANCE a este problema, evocando uma desorganização espaço-temporal, problemas de lateralização e desenvolvimento da linguagem como sendo o foco principal das mesmas. Este número apresenta as contribuições dos pesquisadores da equipe de Ajuriaguerra, Zazzo, Borel-Maisonny, Galifret-Granjon, Stamback e Simon dentro dos trabalhos que ilustram bem esta corrente de pesquisa.

A contribuição de Simon ao número especial d'ENFANCE (1951) confirma a força da correlação entre aprendizagem da leitura e idade mental com a assertiva:

"As crianças que entram no Curso Preparatório sem atingirem 85 de QI tem poucas chances de aprender a ler, entre 85 e 95 as chances de aprender são razoáveis; as chances crescem e chegam à quase certeza de sucesso para aquelas de QI superior a 105". (SIMON, apud FIJALKOW, 1986, p. 47).

Representam esta concepção na área da Psicologia - Ajuriaguerra em 1951; Downing em 1979; Elkonin em 1973; Luzer, Dolan e Wilkinson em 1976; Malmquist em 1973; Rostig em 1963; Simon em 1954; Torgesen e Goldman em 1977; Vernon em 1977; Walon em 1945; Weinstein e Rabinovitch em 1976.

As pesquisas desta corrente enfatizam os fatores:

- insuficiência ou irregularidade na acuidade auditiva;

- imprecisões perceptivas, auditivas (má análise de sons vizinhos), e visuais (má representação espacial);
- descoordenação ou problemas motores;
- arritmias;
- problemas de linguagem oral (no nível da articulação ou da evocação);
- perturbações no nível da integração recíproca e complexa de todos esses elementos que compõem a linguagem escrita;
- idade mental x idade cronológica (Q.I.);
- memória.

Mais recentemente, novos trabalhos inspirados nesta concepção foram apresentados, porém focalizando outros elementos da vida mental.

Dentro das novas direções estão os trabalhos de inspiração piagetiana. A inteligência é então invocada a partir de sua construção, e a relação entre leitura e inteligência passa a ser explorada não mais através dos testes tradicionais de Q.I. e sim através das provas de conservação piagetianas. Os resultados destas provas atestam a superioridade dos que atingiram a conservação nos testes de leitura, nas pesquisas de Brekke e Williams em 1975.

Também Farnham-Diggory em 1967 demonstram que em um trabalho de laboratório simulando a leitura de frases com a ajuda de um material simbólico, os que atingiram a conservação apresentam melhores resultados.

Outros autores compararam grupos de maus leitores e leitores comuns dentro das tarefas piagetianas procurando ve-

rificar se a diferença observada em leitura corresponde à diferenças de níveis de desenvolvimento cognitivo. Entre eles Aman-Gainotti e Casale em 1980, utilizando seis provas piagetianas (seriação de varas, translação de um carro, ordem direta e ordem inversa, classificação de objetos geométricos, correspondência termo a termo e conservação de líquidos) com um grupo de maus leitores e outro de leitores comuns, verificaram que o desempenho dos leitores comuns nas seis provas foram superiores aos dos maus leitores.

Uma amostra de maus leitores analisada por Klees e Lebrun em 1972 constata um retardo de 80% nos testes considerados como de provas figurativas. Esse retardo é avaliado em relação às provas de conservação, seriação e inclusão de classes.

Também a conservação de líquidos parece igualmente desenvolver-se mais tardiamente entre os maus leitores, é a conclusão de Lovell e Warren em 1964.

Simpson em 1972 realiza estudos das condutas pré-operatórias em um grupo de maus leitores do primeiro ao quarto ano.

Lunzer, Dolan e Wilkinson se manifestam em um estudo preditivo dos resultados obtidos na aprendizagem da leitura no correr de um ano, concluindo que o melhor preditor é uma bateria de testes piagetianos.

Os trabalhos de inspiração piagetiana parecem globalmente consolidar a hipótese de uma relação entre os resultados em leitura e o nível de desenvolvimento cognitivo, mas uma certa heterogeneidade entre pequenos detalhes, deixa aberta a questão dos mecanismos cognitivos e sua relação.

Ainda dentro das novas pesquisas encontramos ênfase em outros fatores como:

- a percepção para Frostig em 1963; Vellutino, Steger e Kandel em 1972;
- as imagens visuais para Levin em 1973;
- a integração intersensorial para Mira Stambak em 1979;
- a atenção seletiva para Lobrot em 1972 e Ross em 1976;
- a memória de curto termo para Goldman em 1976;
- a linguagem cujos autores defendem a tese de um déficit linguístico por parte dos maus leitores. Afir-
mam também que, um insuficiente desenvolvimento da
linguagem ou um problema de linguagem no momento de
começar o ensino da leitura pode ser apresentado co-
mo a expressão de um déficit causador das dificul-
dades de aprendizagem.

Pesquisam este fator autores como Denckla e Rudel em 1976; Downing em 1979; Elkonin em 1973; Perfetti e Hogoboaan em 1975; Vogel em 1975; Waller em 1976 e Weinstein e Rabinovitch em 1971.

Cronologicamente a posição cognitivista sucedeu à org-
anicista, existindo pontos comuns e pontos convergentes entre
elas. O ponto comum está na ênfase dada ao fator biológico, e
as diferenças ficam por conta do interesse nas estruturas ner-
vosas, portanto cerebrais, para os organicistas e na ênfase so-
bre as funções psicológicas, portanto mentais, para os cog-
nitivistas.

Na realidade, a diferença entre as duas correntes é de ordem técnica, ela é relativa ao nível de apreensão dos fenômenos. Os cognitivos trabalham no nível das atividades intelectuais e os organicistas no nível dos mecanismos fisiológicos.

As conseqüências profissionais desta corrente foi substituir o médico pelo psicólogo escolar na função de diagnosticar os problemas de aprendizagem.

No âmbito escolar, esta corrente influenciou sobremaneira a escola maternal, que em função dos trabalhos do início do cognitivismo imprimiu-lhe um caráter propedêutico para a aprendizagem da leitura e da escrita. A pedagogia utilizada é marcada pelos exercícios de ritmo, orientação do tempo e do espaço necessárias para o desenvolvimento das habilidades consideradas como pré-requisitos para a alfabetização.

A terceira concepção encontrada nas pesquisas que estudam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita é a dos defensores dos problemas afetivos ou de características de personalidade como sendo seus causadores. É a concepção denominada **PSICANALÍTICA** porque seus trabalhos são inspirados na Psicanálise.

Na França, a colocação dos fatores do tipo afetivo como causadores das dificuldades escolares nas crianças está ligada à crescente importância das instituições extra-escolares como os Centros Psico-pedagógicos, onde o mais conhecido é o Centro Claude-Bernard dirigido por Mauco, Favez-Boutonier e Berge. Seu surgimento é mais recente, início da década de 70 e os trabalhos sob este enfoque foram influenciados pelos tra-

balhos dos psicanalistas anglo-saxões, como Anna Freud; Burlingham e Blanchard; e em língua francesa, pelos psicanalistas Cahn, Chiland, Diatkine, Maud Mannoni e Mouton.

O primeiro trabalho a associar os problemas afetivos às dificuldades de aprendizagem é de autoria de Bettelheim em 1979, que afirma:

"Minha experiência com as crianças afetivamente perturbadas indicam que as dificuldades de leitura se manifestam mais precocemente que os problemas afetivos graves, mas que, no que concerne à causalidade, é realmente o inverso que ocorre (BETTELHEIM, 1979 apud FIJALKOW, 1986, p. 77)".

A importância desta corrente é a de ser a primeira a levar em conta os fatores estranhos à criança como determinantes de suas dificuldades escolares. É a primeira a relacionar as relações da criança em sua estrutura familiar e o seu desenvolvimento.

A principal consequência profissional deste enfoque foi a adoção de uma posição afetiva por parte dos pedagogos para justificar as dificuldades das crianças. Os professores passaram a se preocupar com os problemas familiares dos alunos em detrimento de sua função pedagógica. Esta preocupação é responsável pela criação, nas escolas francesas, dos "grupos de ajuda psico-pedagógica".

A quarta concepção é adotada pelos pesquisadores do "meio sócio-familiar: o handicap sócio-cultural", como causadores dos problemas de aprendizagem de leitura e escrita. É o enfoque denominado SOCIAL. De modo geral, os seus participantes têm por princípio considerar as diferenças causadas pela origem social das crianças como inferioridade, ou em termos políti-

cos "desigualdade", colocando a ação pedagógica como um meio de compensar as inferioridades ou desigualdades.

Este enfoque não é novo, pois já em 1937, surgiram trabalhos na Inglaterra introduzindo este tipo de compreensão. Porém, é no final da década de 60 e seguintes que este pensamento se estrutura e se firma nas pesquisas de autores que explicam exclusiva ou preferencialmente as dificuldades de aprendizagem da leitura pelo handicap sócio-cultural, como: Baratz e Baratz em 1970; Bloom, David e Hess em 1965; Deutsch em 1963; Deutsch, Katz e Jensen em 1968; o grupo de pesquisadores do C.R.E.S.A.S. na década de 1970; Hunt em 1968.

Outros pesquisadores não se fixam em um único fator como dominante, porém reservam aos fatores do meio sócio cultural um lugar importante dentro do sistema de causas das dificuldades na aprendizagem, como: Bannatyne em 1961; Gibson e Levin em 1975; Malmquist em 1958 e 1981; e Vernon em 1971.

Encontramos ainda pesquisadores que frequentemente invocam a concepção do handicap sócio-cultural como um dos fatores que combinados com outros de origem afetiva, cognitiva e pedagógicos são responsáveis pelas dificuldades escolares das crianças. Nesta linha destacam-se autores da Psicologia com inspiração psicanalítica que associam afetividade com handicap sócio-cultural, como Chiland em 1971; de inspiração piagetiana que associam processos cognitivos com handicap sócio-cultural, como Ferreira em 1977; ou ainda pedagogos que vinculam problemas pedagógicos com handicap sócio-cultural, como Charmeux em 1979, e o Plano de Renovação da Escola Francesa em 1973.

De outro lado, encontramos Lobrot que em 1972, elabora

uma posição teórica explícita da relação entre meio social e dificuldades de aprendizagem da leitura afirmando:

"De uma forma geral, a dislexia é mais freqüente onde ocorrem dificuldades próprias do meio sócio-cultural baixo. Ela não surge provavelmente de uma influência direta do meio sócio-econômico em si, mas de uma influência exercida pela mediação das atitudes pedagógicas e afetivas desse meio. O baixo meio social tem atitudes desfavoráveis no cuidado com a criança".(LOBROT, appud FIJALKOW, 1986, p. 102)

A análise do trabalho de Lobrot deixa claro que as condições de vida e as idéias educativas dos meios desfavorecidos se traduzem por atitudes repressivas no cuidado com a criança e conseqüentemente, conduzem ao desenvolvimento de uma personalidade "divergente" que, segundo o autor, possui uma aversão por atividades "convergentes" como são as atividades motoras e repetitivas da leitura e da escrita. Tal como é conduzida tradicionalmente, a alfabetização obriga a criança a realizar um trabalho de repetição de sons para adquirir a combinação e decifração, o que se torna uma tarefa tipicamente convergente pela qual aquelas crianças manifestam repugnância.

Outras pesquisas desse grupo relacionam problemas escolares como fadiga, passividade e desinteresse com as condições e hábitos de vida sedentários nas cidades, como o uso abusivo de televisão e pouco tempo de repouso noturno, como responsáveis pelo insucesso na aprendizagem da leitura.

O C.R.E.S.A.S. realizou em 1978 um seminário para estudar essas questões e na mesa-redonda de conclusão, as pesquisadoras Monique Vial e Mira Stambak, afirmam:

"As crianças das classes populares se atrasam por causa de seus handicaps no campo psicológico; elas têm um feixe de limitações, de obstáculos, de insucessos, que dificultam a aprendizagem e restringem suas possibilidades de acesso ao saber. Seus insucessos estão situados sobretudo no campo intelectual (retardos intelectuais). Eles são consequência das condições de vida, incluindo não somente as dificuldades e as privações materiais, mas também a insuficiência educativa e cultural das famílias (sem estimulação e com privação cultural)." (C.R.E.S.A.S., 1978, p. 91).

Pourtouis e Delhaye em 1981, em conclusão de uma pesquisa realizada com pais e mães do meio social desfavorecido afirmam:

"Os meios desfavorecidos têm uma visão muito reduzida da função da escola elementar. Privilegiam a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo em detrimento de outros objetivos que a escola desenvolve. Essa categoria social valoriza grandemente a instituição escolar, eles a vêem como uma conquista social muito importante. Na esfera dos conhecimentos de que a escola se ocupa, ela praticamente detém, no meio popular, o monopólio da iniciação escolar. Ela é uma passagem obrigatória e sua função é vital". (POURTOIS e DELHAYE apud FIJALKOW, 1986, p.114)

também Ferreiro em 1977 afirma:

"São as crianças do meio desfavorecido que começam sua aprendizagem na escola, enquanto que as crianças do meio favorecido ali a continuam". (FERREIRO, 1977, 112).

Esta é a mesma opinião defendida por Charmeux sobre a "aquisição anterior" da criança, fato que é negado pelos pais pesquisados.

Ainda, dentro desta corrente, encontramos as pesquisas de origem psicolinguísticas que vinculam os problemas de aprendizagem das crianças aos problemas sóciolingüísticos.

Deutsch, em 1963 coloca em destaque na sua pesquisa a existência de um handicap linguístico devido à um fator psico-

linguístico, afirmando:

"Nas observações feitas em famílias de baixo nível social, a linguagem utilizada parece ser muito limitada na questão de tempo, e pobremente estruturada sobre o plano da sintaxe. Não é pois surpreendente provar que esta pobre estruturação sintática seja a causa central do déficit de desenvolvimento de linguagem das crianças". (DEUTSCH, appud FIJALKOW, 1986, p.117).

Também Hunt, em 1968 segue esta mesma linha concluindo:

"Os pais, da classe social desfavorecida, frequentemente se utilizam com pouca precisão das relações gramaticais e sua sintaxe é confusa. Eles se constituem em pobres modelos linguísticos para seus filhos pequenos". (HUNT, appud FIJALKOW, 1986, p.117).

Outros pesquisadores desta linha enfatizam a existência de um handicap linguístico devido à um fator sóciolinguístico e afirmam que as dificuldades de aprendizagem da leitura das crianças dos meios desfavorecidos podem ser imputados a uma das seguintes proposições:

- a primeira constata que existe uma diferença de resultados de aprendizagem da leitura relacionados ao meio social;
- a segunda constata que existe diferenças na língua falada pelas crianças de diferentes meios sociais;
- a terceira conclui que a segunda é causa da primeira, quer dizer, as dificuldades de aprendizagem da leitura se explicam pelas diferenças linguísticas constatadas.

Dentro da segunda proposição estão os trabalhos de Bernstein com a teoria do "código restrito" e "código elaborado"

em 1975. Labov em 1978, coloca em questão a aprendizagem da leitura e suas dificuldades devido à interferências lingüísticas entre a língua falada no meio familiar e a língua escrita que se aprende na escola.

As consequências profissionais desta corrente levaram os meios escolares e clínicos a uma atitude de passividade por não poder modificar o meio social. No âmbito da pré-escola as intervenções de natureza pedagógica assumiram um caráter compensatório. Exemplo dessa ação foi o projeto Follow Through, nos Estados Unidos.

A quinta concepção coloca em questão a escola e pode ser denominada de **PEDAGÓGICA** porque atribui a origem das dificuldades de aprendizagem da leitura, não mais à criança mesma, mas sim à instituição encarregada do ensino da leitura. Esta corrente não é nova porque dentro da primeira metade do século se travaram vigorosos debates entre os defensores do método global e os do método analítico-sintético.

Nestas discussões tomaram parte grandes pedagogos como Dewey e Montessori procurando destacar a participação da escola nas dificuldades de aprendizagem da criança.

No contexto mais recente, esta concepção foi renovada preocupando-se com outros acontecimentos que envolveram a escola e que afetaram a sociedade contemporânea.

Na França, a contestação da escola pode ser invocada como deflagradora dos questionamentos gerais das instituições da sociedade francesa, em maio de 1968.

Nos Estados Unidos, segundo Downing, a preocupação com investimento em educação através do orçamento fabuloso atribuí-

do aos projetos de pedagogia compensatória ocorreram em resposta ao choque que os americanos levaram após os primeiros sucessos dos soviéticos na corrida espacial.

Os movimentos do Black Power, das minorias e das feministas no início dos anos 70 também atribuíram à escola americana a causa do mau rendimento das crianças provenientes destes segmentos.

Uma visão geral do período que cobre o final dos anos 60 e início dos anos 70, tanto nos Estados Unidos como na França demonstram a culminância dos debates sobre a responsabilidade da escola pelos resultados obtidos pelas crianças na aprendizagem da leitura, com a publicação, no plano internacional, da obra de Illich, "Uma Sociedade sem Escola" em 1972.

Os trabalhos apresentados dentro desta corrente se servem de um rol de variáveis que incluem:

- os métodos de alfabetização, variável que maiores debates tem suscitado, com opiniões as mais divergentes. Gray em 1956 realizou, sob o patrocínio da UNESCO, uma pesquisa em 45 países e suas conclusões indicaram que nenhum método apresenta uma superioridade universal e que, os efeitos de um método, variam de acordo com seus usuários, além de muitas outras variáveis a serem consideradas. Downing em 1973 realizou também estudo comparativo que corrobora esta opinião.

Dentro deste enfoque encontramos também o estudo longitudinal consagrado por Avancini e Ferreiro em 1976-1977, ao compararem os efeitos dos métodos Freinet e os tradicionais concluindo pela nula diferença entre a utilização das duas pedagogias.

Os trabalhos que questionam os métodos colocam, via de regra, dois tipos opostos, os chamados "tradicionais" ou "formais" e os "abertos" ou "informais". Estes últimos correspondem aos também originados da pedagogia "nova", "ativa" ou "não diretiva", dos quais a pedagogia Freinet é o exemplo mais conhecido.

A pedagogia ativa coloca em destaque:

- a individualização do programa;
- a utilização da motivação intrínseca;
- a aprendizagem cooperativa;
- a transformação do papel do professor em uma "pessoa-recurso";
- a utilização do jogo na aprendizagem.

As aquisições escolares aparecem sob esta ótica como um benefício muito mais resultante das atividades levadas à efeito dentro deste novo clima educativo do que dos objetivos prioritários visados diretamente.

- os comportamentos pedagógicos, variável que destaca os comportamentos do professor como fator responsável pelo melhor rendimento dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. Os trabalhos nesta linha procuram analisar as práticas pedagógicas e isolar os comportamentos que provocaram melhores resultados de aprendizagem. Pesquisadores deste enfoque são Artley em 1969; Bond e Dykstra em 1967; Harris e Morrisson em 1969; Rosenshine e Dykstra em 1978 e Taylor em 1981.

- o professor em si, visto por um outro grupo de pesquisadores independentemente das atitudes em sala de aula. Para tais estudos os resultados da aprendizagem estão mais na depen-

dência da influência de características pessoais do professor, tais como: o estilo cognitivo, a experiência profissional e sua formação; o sexo, considerando o feminismo majoritário nas classes iniciais do ensino e sua relação com as dificuldades de aprendizagem das crianças de sexo masculino; e as expectativas do professor sobre os desempenhos das crianças.

Os trabalhos recentes sobre a leitura, centrados na questão pedagógica, como os de Charmeux em 1975; Foucambert em 1976; Inizan em 1978; Lentin e outros em 1977; ou os estudos do tipo psicogenético como os de Downing e Fijalkow em 1984 e de Ferreiro e Teberosky em 1979; ou as pesquisas experimentais sobre o ato léxico, podem ser também considerados, em uma certa medida, como uma tentativa de responder aos problemas colocados por esta concepção, originadas pela percepção das dificuldades por que passa o ensino mundial para dar conta de suas tarefas fundamentais.

As pesquisas mais recentes parecem indicar um esboço de uma nova concepção sobre as causas das dificuldades de aprendizagem das crianças. Os estudos tendem a apontar uma multiplicidade de fatores que intervêm na aprendizagem, desde fatores cognitivos e sócio-afetivos até os psicológicos, cada um sendo responsável por algum problema no rendimento escolar.

2.2. CONTRIBUIÇÃO NACIONAL

Na introdução deste trabalho fizemos a menção ao fracasso da escola brasileira em alfabetizar, fato que, embora bastante conhecida dos educadores e das autoridades político-educacionais, somente nesta última década, anos 80, se veri-

fica intensificação de estudos pertinentes à questão, bem como o despertar de um real interesse na busca e na adoção de medidas que visem reverter este quadro.

Os trabalhos publicados no Brasil enfocando a questão da alfabetização foram levantados por SOARES (1989) compreendendo o período que vai de 1954 a 1986, utilizando como categorias de análise, a identificação dos aspectos do processo que vêm sendo privilegiados, os quadros teóricos que vêm informando os estudos e pesquisas e os ideários pedagógicos a eles subjacentes.

Considerando que os títulos das obras refletem a concepção que os fundamentam, utilizamos o levantamento realizado por Soares para traçar um paralelo entre os trabalhos realizados no Brasil e os do hemisfério norte, para tanto, procuramos manter o mesmo enquadramento das concepções em sua evolução histórica.

Embora a obra citada mencione o ano de 1954 como o da publicação do primeiro trabalho abordando o tema da alfabetização, julgamos oportuno retroceder esta data para considerar realmente, como primeiro trabalho brasileiro na área, a experiência precursora do pedagogo e psicólogo LORENÇO FILHO, que se coloca entre os mais avançados, de sua época, pelo conteúdo e pela repercussão mundial, e que se desenvolve dentro da **Concepção Organicista**.

Em 1931, Lourenço Filho divulga os primeiros resultados de pesquisa realizada em 1928 e 1929, com crianças matriculadas na 1ª série do ensino primário, de 54 grupos escolares, na cidade de São Paulo. As crianças foram observadas

quanto às condições de maturidade para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita.

Posteriormente, em 1932, os estudos foram ampliados com sua aplicação se estendendo aos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, tendo nas décadas de 50 e 60 atingido ampla utilização em todo o território nacional.

O instrumental elaborado para esta pesquisa foi denominado TESTES ABC e objetivam definir o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O autor considerou que a idade cronológica nem sempre coincide com a idade mental para construir o instrumental que permite estabelecer, em termos numéricos, um prognóstico quanto ao que se pode esperar dos alunos submetidos ao processo de alfabetização em uma classe regular de escola pública.

Os totais obtidos pelos alunos permitem formar um primeiro grupo, os de totais mais elevados, com o prognóstico de que podem aprender mais rápido; em um semestre letivo, nas condições normais de ensino. O segundo grupo, de totais médios, com os que podem aprender no decurso de todo um ano letivo; e um terceiro grupo, de totais inferiores, considerados menos amadurecidos, que só conseguirão aprender a ler e escrever em um ano letivo se lhes for dedicada atenção especial em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação e até mesmo um certo trabalho corretivo a ser realizado nas áreas insuficientemente desenvolvidas e que foram detectadas nas diferentes provas propostas pelo material do teste.

A importância deste trabalho pode ser comprovada com a ampla divulgação e utilização dos TESTES ABC na França e nos Estados Unidos, onde foram introduzidos, no primeiro, a partir

de 1954 e no segundo, a partir de 1962. Outros países também fizeram largo uso destes testes como a Argentina, Bolívia, República Dominicana, México, Peru e Uruguai.

Lourenço Filho foi um precursor em alertar para a complexidade de funções que intervêm na aprendizagem da leitura, considerando principalmente as três fases por que passa o processo dessa aprendizagem:

"a) O estágio inicial, com predomínio de habilidades motrizes, em que as coordenações visual-motora e auditivo-motora dominam quase que por completo o trabalho;

b) o estágio de interpretação, que exige enriquecimento de vocabulário, aquisição de aptidão de apreciação e de direção do pensamento;

c) o estágio de domínio integral, tanto das habilidades fundamentais, como das aptidões de apreciação e inteligência". (BRASLAVSKY, 1971, p.136-7)

O autor conclui enfaticamente afirmando:

*"O processo da leitura em qualquer de suas fases é substancialmente dinâmico: quer para ver a forma das frases ou letras, quer para enunciar ou para compreender o que se lê, o movimento e a coordenação são necessários. A base para a aprendizagem da leitura é a capacidade de movimentos finos, delicados, já dos olhos, já dos órgãos de fonação, por um lado; de outro, a capacidade de estruturá-los em condutas de linguagem externa e interna. Essas capacidades não se apresentam, na criança, senão como **resultado de maturação**, sujeitas como vimos, a condições neurológicas definidas". (LOURENÇO FILHO, 1974, p.30-1).*

Constatamos também através do levantamento realizado por SOARES que nas décadas de 50 e 60 o tema alfabetização foi pouco explorado, pois em 20 anos o total da produção é de 21 (vinte e um) trabalhos, em uma média de um por ano, em um país de dimensão continental como o Brasil.

O tema preferido nestas duas décadas é oriundo dos

fatores que caracterizam a concepção **ORGANICISTA** como: problemas cerebrais, imaturidade, problemas neurofisiológicos, problemas neuropsicológicos, dificuldades de aprendizagem causadas por dislexias, afasias motoras e sensoriais, como parecem indicar os títulos de 12 das obras, equivalendo a um percentual de 60% da produção:

"ALMEIDA, Romeu de Moraes. Lateralidade, maturidade para leitura e escrita e rendimento escolar de canhotos e destros. 1965.

PAVÃO, Zélia Milléo. Contribuição estatística ao estudo da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. 1961.

POPOVIC, Ana Maria. Disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita. 1967."
in SOARES (1989).

As produções deste período dividem o tema de interesse entre fatores organicistas e os caracterizadores da concepção **PEDAGÓGICA**, esta responsável por 9 trabalhos, equivalendo 40% do total das produções, focalizando quase que exclusivamente a questão dos métodos de alfabetização.

A década de 70 é mais fecunda em termos de produção de trabalhos ligados ao tema alfabetização, contando com 35 publicações, onde se verifica que a maior preocupação passou a ser a busca de soluções para o problema entre os fatores oriundos da **Concepção Pedagógica**. A diferença entre os trabalhos desta década e o das anteriores é a abertura para outros fatores que não são os métodos de alfabetização; embora ainda sejam bastante enfatizados, outros temas pedagógicos ganham força como: currículos e formação de professores, com um total de 20 trabalhos, com 57% das produções.

Destaque interessante, para a época, é o trabalho apresentado por MESQUITA (1974), Projeto de Especialização em

Alfabetização, quando a maioria das produções deste período enfatizam a preparação do professor alfabetizador em cursos rápidos de treinamento, e ainda agora, nos anos 90, as autoridades político educacionais brasileiras acreditam e convocam pessoas de boa vontade para se envolverem em treinamentos relâmpagos (com média de 100 horas) para resolverem os problemas do insucesso da alfabetização brasileira.

Outros fatores a fundamentar trabalhos nesta década, continuam sendo os originários da concepção organicista, responsável por 10 obras, em um percentual de 28% do total das publicações.

Importante nesta época é o surgimento dos primeiros trabalhos, em número de 4, equivalendo a 9% do total das obras, baseados em fatores destacados pela concepção **Instrumental** ou **Cognitiva**, todos introduzindo o interesse da Lingüística pelo tema da alfabetização.

Alguns dos títulos de obras desta década que nos informam sobre seu referencial são:

"GARCIA (1978). *O desenvolvimento da capacidade criativa da criança e o papel dos métodos empregados no ensino da linguaem.*

PACHECO (1974). *Incidência de erros disortográficos em sujeitos alfabetizados por diferentes métodos.*

PIMENTEL (1978). *Competências para o aperfeiçoamento do supervisor de classes de alfabetização do município do Rio de Janeiro.*

SILVA (1974). *O ensino da leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfico-fonológica.*

COSTA (1979). *Metodologia para a alfabetização infantil pela televisão.*

IZIQUÉ (1974). *Avaliação/Prontidão para a leitura e escrita.*

MARINHO (1971). *Como a criança aprende a ler brincando.*

SANTOS (1972). Alfabetização do dislético.

WITTER (1973). Um programa de diagnóstico e treino para a prontidão para a leitura e a escrita".

in SOARES (1989).

Os anos 80 são marcados pelo grande interesse que o tema passa a exercer nas produções, principalmente, nas teses de cursos de mestrado e doutorado. O número de publicações chega a 128, nos 6 anos da década, sendo que a **Concepção Pedagógica** é responsável pela fundamentação de grande parte dos trabalhos. Cerca de 48 publicações, em um percentual de 37%, enfatizam novos fatores desta concepção como: a escola, os materiais de aprendizagem (cartilhas), avaliação, currículo e posturas didáticas.

Outra concepção também marcante no uso de seus referenciais teóricos é a **Instrumental ou Cognitiva** com um total de 44 publicações, com um percentual de 35% das publicações.

Exemplo de títulos de trabalhos publicados na década de 80 e que serviram de informe sobre seus referenciais são:

"ABUD (1986). O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização de acordo com os alfabetizadores considerados eficientes.

ALMEIDA (1982). Dificuldades de professoras de 1ª série quanto a alguns problemas linguísticos da alfabetização.

BRITO (1981). Método Erasmo Pilotto - processo de alfabetização e treinamento de professores em serviço.

BUARQUE (1986). Estilos de desempenho dos professores da 1ª série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura.

CARVALHO (1986). Germes de uma prática pedagógica "competente" com crianças de camada popular.

CASTRO (1983). A consciência da palavra e a segmentação da oração em unidades léxicas.

ESPÓSITO (1985). Cartilhas e materiais didáticos: critérios norteadores para uma política educacional.

PIMENTEL (1984). *A alfabetização: um estudo preliminar ligado à prontidão e à conceituação.*

CABRAL (1986). *Processos psicolinguísticos de leitura e a criança*".

in SOARES (1989)

A tabela a seguir oferece uma visão conjunta dos referenciais teóricos privilegiados nas décadas de 60 a 80.

TABELA I - Concepções que fundamentam as produções sobre alfabetização no Brasil, por década - 1950-1986

DÉCADA CONCEPÇÕES	50 - 69		70 - 79		80 - 86		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Organicista	12	57	10	29	7	6	29	16
Cognitiva	-	-	4	11	44	35	48	26
Psicanalítica	-	-	-	-	-	-	-	-
Social	-	-	1	3	9	7	10	5
Pedagógica	9	43	20	57	48	37	77	42
Inter disciplinar	-	-	-	-	6	5	6	3
Sem enquadramento	-	-	-	-	14	10	14	8
TOTAL	21	100	35	100	128	100	184	100

Fonte: SOARES (1989)

Conforme se pode verificar na tabela I, a busca de solução para os problemas do analfabetismo brasileiro foi procurada essencialmente nos fatores de duas concepções, a Pedagógica e a Instrumental ou Cognitiva.

As tabelas seguintes II e III oferecem um demonstrativo detalhado dos fatores dentro de cada uma das concepções.

TABELA II - Fatores enfatizados dentro da Concepção Instrumental ou Cognitiva na década de 80

FATORES DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	DÉCADA	80 nº	86 %
Formação dos Professores		12	25
Escola		1	2,5
Materiais de aprendizagem		5	10
Método, Prop. Pedag., Abordagem Metodol.		24	50
Avaliação		5	10
Curriculo		1	2,5
TOTAL		48	100

Fonte: SOARES (1989)

TABELA III - Fatores enfatizados dentro da Concepção Cognitiva na década de 80

FATORES DA CONCEPÇÃO COGNITIVA	DÉCADA	80 nº	86 %
Lingüística		29	66
Psicogenética		12	27
Outras Psicologias		3	7
TOTAL		44	100

Fonte: SOARES (1989)

Podemos perceber pela Tabela III, que a década de 80, marca o interesse acentuado da Linguística pelo tema da alfabetização. Porém, interessante é constatar que os autores de formação específica na área da linguagem, são profissionais que não trabalham diretamente com a alfabetização e sequer com a formação de professores alfabetizadores, que tendem a deixar seu conhecimento à disposição dos teóricos, sem atingir a prática.

Com relação aos autores que privilegiam a Psicogenética como seu referencial, são profissionais de formação psicológica ou pedagógica, e que em grande parte trabalham com a formação do professor alfabetizador, e que têm portanto alguma forma de influir na mudança das questões sobre alfabetização.

O que se pode destacar de real importância na década de 80 são os primeiros trabalhos enfocando a alfabetização que buscam seus referenciais não só em uma disciplina, e sim acompanham a tendência internacional, de buscar soluções para os problemas do fracasso em alfabetizar, na soma de conhecimentos de diversas disciplinas, ou seja, na INTERDISCIPLINARIDADE.

2.3. CONTRIBUIÇÃO PARANAENSE

O nosso estado é berço de ilustres educadores que dedicaram sua vida à formação de professores e em especial de alfabetizadores, que, estranhamente, apesar do significativo número de obras publicadas, não constam do levantamento de SOARES (1989).

Por essa razão é que julgamos de justiça a inclusão deste tópico em nosso estudo para registrar o trabalho destes mestres.

A educadora paranaense, professora ENY CALDEIRA, formadora de incontável número de professores na Escola Normal do Instituto de Educação e posteriormente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, professora emérita desta instituição, discípula de Maria Montessori e colaboradora de Anísio Teixeira, tem como mérito maior o de ter realizado o primeiro trabalho científico brasileiro, enfocando a alfabetização em um eixo multidisciplinar dentro do paradigma teórico Piagetiano.

Esta constatação ficou evidenciada quando da análise dos títulos das publicações dos anos 50 e 60 levantadas por Soares (1989) que focalizam todas, ou as questões organicistas ou os métodos de alfabetização.

Sua preocupação em validar, na Pedagogia, e principalmente, na Didática, as contribuições de Jean Piaget, a colocam como precursora destes estudos, no Paraná e no Brasil, atenta às recomendações do próprio Piaget, ao prefaciар o livro de seu discípulo Hans Aebli.

"Havíamos sempre pensado que o material que se tem coletado com a ajuda de numerosos colaboradores e a interpretação das questões por elas conduzidas pudesse ter utilização pedagógica e particularmente didática. Mas não cabe ao psicólogo deduzir tal consequência porque se é verdade que conhece a criança, falta-lhe, porém, a experiência escolar.

Infelizmente, os educadores não conseguem tirar partido dos resultados da psicologia genética porque para chegar a um conhecimento íntimo dos dados psicológicos, raramente é suficiente ler a obra publicada, é necessário haver experimentado e, por si só, ter constatado, em contacto com os fatos e dificuldades da experiência (de sua organização, leitura e interpretação), com particular atendimento do espírito, o que somente torna possível a compreensão real do trabalho". Piaget in Aebli, apud CALDEIRA, 1965, p.1).

A sintonia desta educadora com os pesquisadores europeus, fez com que fosse diminuído o tempo de repercussão dos conhecimentos cognitivistas em nossa terra, lançando no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, os germes do que seria, posteriormente, o "**Laboratório de Estudos Cognitivos**", criado por ela e visitado, no final dos anos 70, por Madame Barbel Inhelder, a grande colaboradora de Jean Piaget, em Genebra.

O trabalho intitulado "**Contribuição de Pesquisa em Caráter Operacional na Solução de Problemas Didáticos**" desenvolvidos nos anos de 1961, 1962 e 1963 e apostilado em 1965, que destinava-se a ser uma tese para a Cátedra de Didática da Universidade Federal do Paraná, e não chegou a ser defendida, em face da mudança da legislação do ensino de 3º Grau, é inovadora não só pelo seu referencial teórico, como também, pela metodologia adotada.

Apresenta a mestra sua metodologia:

*"Partindo do pressuposto que a falta de vigor nas instituições educacionais é uma resultante do isolamento em que vive a escola, dos efeitos paralizantes do conformismo, e de que os estudantes das escolas superiores, no umbral da maturidade, estão normalmente interessados em mudar hábitos e instituições, uma abordagem cultural e filosófica, sob a forma de **investigação em caráter operacional** (in action research), nessa área de estudos, poderia satisfazer às expectativas de origem neste trabalho". (CALDEIRA, 1965, p.2)*

Sua definição para este tipo de abordagem metodológica é:

"Investigação em Caráter Operacional, é o método para transformar as tarefas menos perfeitas que se estejam realizando, em tarefas mais eficientes, dentro das condições que realmente existam, num dado lugar e tempo. Terá ela de basear-se em dados hauridos da experiência e reflexão crítica so-

bre processos em que tenhamos responsabilidades ou em que sejamos protagonistas". (CALDEIRA, 1965, p.2)

Como se pode perceber, o que a educadora empregava como metodologia, em 1960, contempla os princípios básicos das pesquisas dos anos 80, denominadas "pesquisa em ação" ou "pesquisa participante".

Nos pressupostos deste trabalho, destaca a autora a importância da aplicação dos conhecimentos científicos na Educação salientando que:

"Adaptar a educação aos recursos fornecidos pela civilização científica representa a tarefa de maior urgência e gravidade com que se defrontam os educadores, os cientistas sociais do presente, e ainda, a estabilidade e a evolução do regime democrático, estão exigindo a extensão das influências socializadoras das escolas às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante no trabalho didático, pouco propício à formação de personalidades democráticas". (Florestan Fernandes apud CALDEIRA, 1965, p.2).

Neste trabalho os professores são convocados para encontrarem práticas inovadoras, estimulados à experimentação, à realizarem registro metódico e sistemático de seus experimentos, como construção de elementos fundamentais para que, junto com os especialistas da educação, se realizem as necessárias reflexões sobre as práticas pedagógicas que possam auxiliar na transformação da escola brasileira, acrescentando:

"Deste modo, um plano de pesquisa em educação, corretamente organizado, é aquele que emprega educadores na definição dos problemas, constrói líderes e possui os mecanismos através dos quais os resultados das pesquisas podem ser usados para operar mudanças no processo educacional". (CALDEIRA, 1965, p.3)

Sente-se neste trabalho, que a educadora está engaja-

da nas necessidades emergenciais da escola e ao mesmo tempo atenta aos reclamos internacionais de estudos que busquem soluções, quando cita o Boletim trimestral do PROYETO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN - UNESCO, in América Latina nº 20 - 1963, como um dos instigadores de seus estudos, ao enfatizar a investigação aplicada, aquela que é dirigida à resolução de problemas práticos, justamente aqueles com os quais tropeça o planejamento integral da educação, ressaltando ainda o papel das Universidades e suas responsabilidades para com os sistemas educacionais, ao colocar:

"As investigações estatísticas, sociais, econômicas e sociológicas, aplicadas à educação devem ser desenvolvidas na América Latina; porém não devem estar a cargo de órgãos de planejamento, senão de institutos especializados.

Se fora possível que as Universidades se encarregassem de tal tarefa, a investigação aplicada no sentido em que a entendemos, seria um extraordinário fator de "dinamização", ao mesmo tempo que de "funcionalização", dos centros de ensino superior, os quais desta maneira, se poriam em contato direto e muito proveitoso com a administração, o planejamento, a execução dos serviços educacionais, não somente em seu próprio nível, mas no da educação média e primária". (CALDEIRA, 1965, p.3)

A preocupação com o desenvolvimento da formação filosófica do professor é enfatizado na pesquisa, em termos de **revisão de valores do magistério**, levando os professores, face ao processo escolar, à liberação do pensamento criador e à utilização do pensamento criador na abertura do caminho da pesquisa científica.

Para auxiliar os professores na formulação de critérios de profissionalização, a pesquisadora utilizou-se da leitura de documentos que retratavam a realidade escolar mundial, nacional e local, em uma tarefa dinâmica, desenvolvida com a

aplicação da "dinâmica de grupo" como forma de atualização, assim justificada:

"E, para criar uma situação de impacto na liberação do interesse dos estudantes, para avivar as idéias favorecendo o fluxo criador do pensamento, utilizou-se como instrumento motivador, os resultados escolares do ensino primário, em Curitiba (1960). Esses resultados, apresentados graficamente, traduzindo sensivelmente a fraqueza do nosso sistema escolar, em termos de desvirtuamento dos objetivos da escola, coincidiam com resultados escolares, no país, analisados em suas causas e possíveis mudanças". (CALDEIRA, 1965, p.4)

Mais adiante, acrescenta a importância de levar o professor a realizar leituras, para não só tomar conhecimento dos fatos, mas também para sensibilizar-se na busca de soluções transformadoras dizendo:

"Procurou-se, pela leitura, dar aos estudantes uma visão global do problema da educação brasileira nos diferentes níveis e graus, eliminando o preconceito que têm os estudantes de Pedagogia, na Universidade, com relação ao ensino prático, quanto à sua importância em relação ao nível dos demais cursos e ainda conjugar o trabalho que os estudantes de Pedagogia vinham realizando na comunidade, como professores primários, e realizar com eles uma análise do seu próprio trabalho; facilitando os objetivos visados no projeto em questão, contar-se-ia nesse caso, com o testemunho do estudante-professor e com sua experiência". (CALDEIRA, 1965, p.4)

Ao utilizar-se da pesquisa operacional, como procedimento didático, destaca a educadora como sendo a forma ideal de proporcionar, aos universitários, uma autêntica vivência do método científico, assim anunciada:

"No treino profissional dos jovens universitários, no campo da educação, o valor da pesquisa em caráter operacional como procedimento didático, destinado a infundir no estudante a curiosidade, a capacidade criadora e o espírito de ordem e exatidão que decorre de uma vivência autêntica do método científico. Em vez de simplesmente familiarizá-lo com os produtos da investigação, apresentando-lhe

sempre uma ciência feita e acabada, é preciso levá-lo a investigar e por este meio a sentir e viver como se fez e como se faz a ciência".
(CALDEIRA, 1965, p.5)

Para iniciar os estudantes de Pedagogia na Pesquisa foi realizado um "Inventário de Interesses do Professor Primário" sob a forma de questionário, que se revelou excelente instrumento de trabalho para constatar as dimensões do professor primário na comunidade.

A pesquisadora destaca como uma das consequências deste trabalho:

"... os canais de relação abertos na Faculdade de Filosofia com as instituições de nível primário e médio e órgãos de liderança educacional em Curitiba, num processo de alta significação democrática".
(CALDEIRA, 1965, p.5)

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, sendo que, no primeiro deles é tratada a questão: "Da Natureza do 'Inventário de Interesses'".

O inventário em questão se compõe de 28 perguntas abrangendo as seguintes áreas do trabalho escolar:

- a) Organização e objetivos da Escola Primária;
- b) Problemas da Criança;
- c) Técnicas modernas de trabalho.

A definição de inventário de interesse dado pela autora é:

*"A característica com que se procurou definir o 'Inventário de Interesse' nesse projeto, foi a de sua conexão com a atividade em que todos se empenharam, estudantes e professores, todos e cada um, sensível e demoradamente.
O 'Interesse' não é assim, uma coisa, mas tão so-*

mente o nome com o qual indicamos certas e determinadas condições que tornam a ação, preocupações ou buscas, tão absorventes que todos os poderes e forças do indivíduo são postas em jogo".
(CALDEIRA, 1965, p.8)

Para garantir seus objetivos a pesquisadora destaca não ser este, um capítulo destinado a um estudo de psicopedagogia, ou de um estudo da evolução psicogenética do ser em correlação com um sistema de valores, ou ainda, um dos muitos inventários standartizados que se destinam a exploração de interesses de crianças e adolescentes e sim de:

"um inventário de interesses do professor no processo de desenvolvimento do seu trabalho, trata-se de levar os jovens universitários e os professores primários da comunidade a:

- 1º) Um maior entendimento entre eles mesmos;*
- 2º) refletirem sobre as verdades que envolvem as crianças e os adolescentes na escola;*
- 3º) compreender o efeito que a ciência moderna e a tecnologia têm em nossas vidas;*
- 4º) entenderem o papel da escola na Cultura que, queiramos ou não, está dramaticamente mudando".*
(CALDEIRA, 1965, p.8-9)

A apresentação deste capítulo é concluída com as colocações das origens deste estudo:

"Trata-se de um 'Inventário de Interesses', cujo estudo brotou de pressões e solicitações na comunidade, exigindo uma nova forma de pensar e de agir dos educadores, para o que não bastariam simples formas legais, mas uma reformulação autêntica dos princípios básicos sobre o entendimento básico da criança, jovens e adolescentes, e os valores da escola e do professor - metas fundamentais da civilização em mudança". (CALDEIRA, 1965, p.9)

O capítulo II trata da aplicação do "Inventário de Interesses" em Curitiba dando conta dos primeiros resultados e a determinação de critérios do caráter operacional da pesquisa. Participaram da amostragem aleatória, 310 professores primá-

rios, regentes de classe, das escolas estaduais da capital.

Os primeiros resultados da análise estatística dos dados evidenciou como maior interesse do professor primário de Curitiba, correspondendo 79% da amostragem, o item "Como trabalhar mais eficazmente com os alunos atrasados", que foi então escolhido como unidade dinâmica do caráter operacional da pesquisa.

Em função deste interesse maior, foram promovidos estudos e debates, centrados na Psicologia, sobre os determinantes e as causas do atraso escolar da criança, envolvendo os estudantes de Pedagogia e os professores primários.

No capítulo III é apresentada a análise estatística, os resultados e a interpretação do "Inventário de Interesses" realizado em função das seguintes variáveis:

- a) séries escolares;
- b) rendimento escolar;
- c) qualificação do professor;
- d) experiência de magistério.

No capítulo IV aparece "A Pesquisa em Caráter Operacional" descrevendo uma experiência com crianças.

Trata-se do ambicioso projeto da educadora de reconstruir, para si, os conhecimentos científicos de Piaget e Montessori, trabalhando, diretamente, com crianças de 6 e 7 anos, em uma classe-laboratório, na Universidade, uma proposta de alfabetização.

O móvel desta atividade a pesquisadora trouxe de seus estudos junto a Montessori, assim relatado:

"Lembraria, numa atitude de agradecimento, a oportunidade de convivência altamente dignificante que tive com Maria Montessori, ouvindo da mestra, pessoalmente, com relação ao problema da educação de crianças no Brasil, a frase simples e singela - "cercare i trovare" - colocando assim a solução do problema em termos de experiência e pesquisa". (CALDEIRA, 1965, p.39)

A lembrança da atmosfera de trabalho encontrada na "Casa dei Bambini", nos Jardins de Infância, escola de nível primário e médio em Amsterdã (Holanda), demonstração da Pedagogia Montessori na Europa, na "Scuola Città Pestalozzi", em Florença. Na "Città dei Fanciulli" de Roma, na "Maison de Petit" de Claparède, na "Escola de Mail" em Genebra, no "Istituto Jean Jacques Rousseau" de Genebra, na "Escola Decroly" na Bélgica, na "Village d'Enfants" de Estocolmo e no "Centro Internacional de Sèvres" em Paris, instituições, entre outras, que destacavam a liderança educacional européia, no mundo, visitadas na década de 50, quando de seus estudos na Europa, estiveram presentes, quando planejou este trabalho.

O trabalho iniciou com dez crianças de 6 a 7 anos, que atenderam à convocação, feita através de uma rádio local, para participarem de uma experiência em classe-laboratório.

Eram três meninas e sete meninos, não escolarizados, que se dispuseram a aprender a ler, em um local diferente das escolas tradicionais e por métodos inovadores.

A iniciativa se justificou, inicialmente,

"como uma contribuição metodológica relativa à de 'como as crianças aprendem a ler', no mundo moderno, para dar à obrigatoriedade escolar, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma nova dimensão que não fosse apenas a de alfabetizar". (CALDEIRA, 1965, p.41)

Ela descreve assim o início das atividades com crianças:

"O primeiro encontro na sala se assemelhava aos encontros fortuitos dos meninos na vizinhança. O encontro face a face, de pé ou de cócoras, rindo falando, ouvindo e planejando. O entendimento entre as crianças foi feito a princípio, rudemente, asperamente. Justifica-se face ao egocentrismo que se desamarrava em sociabilidade, revelando as diferenças individuais. As meninas mais calmas, mais ternas, e os meninos mais ativos, mais agressivos, ambos com medo de perder e com intenção de ganhar.

Situação de participação efetiva ou não, de jogo individual ou em grupo, de luta, de posse, de apuro às sensibilidades, de autenticidade e de amor, se constituiu em fonte de estudo e entendimento da criança num processo de correlação entre as experiências realizadas em casa e as novas situações de aprendizagem". (CALDEIRA, 1965, p.43)

As crianças aprenderam a ler em uma situação de jogo, com a construção de uma fábrica; trabalho, em uma oficina para fazer um livrão que contava toda a história do grupo, dia a dia; e estudo nas relações da criança com o mundo.

Os materiais utilizados pelas crianças fugiram muito do convencional e vale a pena ser aqui lembrado:

"a Bíblia, o globo, o mapa-mundi, a Enciclopédia Francesa de Arte (ilustrada), o Mundo da Criança, livros de literatura infantil universal; álbuns de Estudos Sociais (meios de comunicação e espaço sideral), gravuras (reproduções das obras do Aleijadinho, de Portinari, de Goeldi, fotografias (Brasília, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e outras), arte indígena (cestos e boneca), arte popular (Vitalino, especialmente, potes, jarras, cavalinhos, chapéus, cestas, colheres de pau, espanadores, esteiras do nordeste), barras vermelhas de Montessori, para introdução ao estudo das operações na aritmética, tijolos e outros materiais, numa aprendizagem diversificada nesta área...

... Na oficina - martelo, pregos, cola, réguas, pincéis, tintas, papel, cartolina, pincéis atômicos, etc." (CALDEIRA, 1965, p.44)

A aprendizagem das crianças desenvolveu-se através de suas experiências e foram registradas no "LIVRÃO" versando sobre: Religião, Personagens da convivência infantil, Meios de Comunicação, Tarefas de desenvolvimento, Ambientes, Animais, Cidades, Espaço Sideral, Vegetais, Alimentos, Brinquedos.

O paradigma Piagetiano, a Pedagogia Científica de Montessori e os ideários da Escola Nova, foram os sustentáculos teóricos desta experiência que ensinou crianças a ler, a viver, a pensar em um eixo de criatividade e a relacionar-se consigo mesma e com o mundo.

O V e último capítulo da pesquisa traz as conclusões levando em consideração os pressupostos, inicialmente colocados e ainda a abordagem realizada em Curitiba, relativamente ao Inventário de Interesses dos Professores Primários, com a finalidade de coletar informações relativas na "classe laboratório" e as "dinâmicas de grupo" fundamentais no processo operatório da pesquisa, concluindo a pesquisadora:

"A situação atual da Didática nos Cursos de Formação de Magistério nas Faculdades de Filosofia e Escolas Normais do país, não correspondem aos imperativos da realidade educacional brasileira, em virtude de seus conteúdos programáticos carecerem de fundamentação-científica.

Para alcançar esses objetivos, a utilização da pesquisa em caráter operacional contribuiu para:

Deslocar o "eixo comum" da didática para o "eixo da criatividade", em um processo de utilização do método científico no trabalho escolar".

(CALDEIRA, 1965, p.51)

A real importância desta pesquisa no contexto da escola paranaense, foi a revelação de inúmeros alunos da Professora Eny Caldeira que assumiram postos de relevância no ensinou mesmo os que continuaram as atividades de magistério, nas salas de aula demonstram, de alguma forma, que vivenciar um

processo criativo e científico na busca de soluções para os problemas educacionais lhes revelou competências insuspeitadas e aguçou a sensibilidade para trabalhar em educação.

Erasma Pilotto é outro educador paranaense injustiçado pelo levantamento realizado por SOARES (1989) pois é autor das obras

- A Educação é um direito de todos - 1952.
- Um plano educacional de combate ao analfabetismo - 1960.
- Que se exalte em cada Mestre um sonho - 1962.
- Organização e Metodologia do Ensino na 1ª série primária - 1964.
- Problemas de Educação - 1966.
- Obras - 1973.
- Informe sobre Treinamento de mestres e Alfabetização - 1980.
- Pedagogia Fundamental - 1980.

nos quais manifesta sua alma de amante apaixonado pelas questões da educação e, principalmente, da alfabetização.

Ao criar seu método de alfabetização que denominou de "Método Econômico" e que ficou conhecido por todo o Estado do Paraná, como "Método Erasma Pilotto", levou em consideração os altos índices de evasão e repetência da escola brasileira e o fenômeno da democratização da escola pública.

A expansão desordenada de Escolas Normal de 1º Ciclo, Normal Regional, que passou a formar, rápida e precariamente, em função das necessidades, grandes contingentes de professo-

res, levou-o a correlacionar os dados de evasão e repetência com os métodos de alfabetização, então utilizados. Concluiu que era preciso elaborar uma Metodologia eficiente para o treinamento de professores leigos e de formação precária que atuavam na escola pública.

Seu método, analítico-sintético, com palavras geradoras, propõe um trabalho eficiente do professor, devidamente treinado, para alfabetizar, com poucos recursos e muita criatividade, sem uso da cartilha; material que quando muito, pode servir de orientação ao professor, já que a maioria das crianças de escola pública não podem dispendar recursos com a aquisição deste material.

Profundamente inspirado no movimento da Escola Nova faz recomendações aos professores sobre a importância da criança como centro do processo-ensino aprendizagem assim se expressando:

"Quando se faz uma pergunta à criança, ou pede-se que realize uma aplicação nova de qualquer coisa aprendida, precisa-se ter paciência de esperar, com o silêncio próprio e o silêncio das demais crianças - um silêncio, entretanto, cheio de estímulo - que ela chegue à sua resposta. É preciso dar-lhe o tempo necessário e proteger a sua elaboração com o silêncio; deve ser, ao mesmo tempo, vigiado, para que as suas dificuldades não sejam tomadas, por ela, como fracassos, humilhações e angústias.

Não basta dar e tomar todas as lições: este é um dos erros que mais frequentemente levam ao fracasso os professores que principiam. É preciso levar a criança a usar, aplicar cada conhecimento novo adquirido; usá-lo, aplicá-lo em situações novas".
(PILOTTO, 1964, p.24)

O Paraná e o município de Curitiba realizaram programas de treinamento de professores e implantaram, em suas redes, o método deste mestre obtendo expressivos resultados em termos de aprovação de crianças, na 1ª série do ensino de 1º grau.

É o próprio professor Erasmo Pilotto que em 1980, em sua obra "Informe sobre Treinamento de Mestres e Alfabetização" realiza uma avaliação dos resultados obtidos pelo uso de seu método assim se expressando:

"Insistindo na necessidade de reajustamento e correção, devemos dizer que não fizemos, ainda, de modo preciso, o rol de nossos erros, mesmo nos casos em que o modelo cabe; mas sabemos já com segurança, que há grandes manchas no espaço social em que o modelo é insuficiente, isto é, em que o modelo, como está, não cabe. E deve ser complementado com novos instrumentos". (PILOTTO, 1980, p.52)

E conclui concitando a Universidade e as Escolas Normais para que se engajem no caminho da busca de soluções para os problemas não resolvidos pelo seu método.

"A construção dos sistemas é uma tarefa que bem poderia ser assumida pelas Universidades. Ninguém melhor do que elas está capacitada para essa tarefa. Ou então, que o faça o Instituto de Educação de Curitiba, no seu papel de nau capitânea. Ou outra de nossas Escolas Normais, que ainda guarde o velho espírito". (PILOTTO, 1980, p.52)

A contribuição deste mestre para a educação paranaense não foi difundida devido à sua humildade e desprendimento.

Humildade que o levou a editar seus livros e nunca colocá-los à venda. As pessoas e instituições que os têm, receberam de suas próprias mãos, por terem demonstrado interesse pela causa da educação. E não foram poucos os livros, pois alguns deles encontram-se em 8ª edição, todas patrocinadas pelo autor e sempre com a mesma forma de distribuição.

Outros trabalhos desenvolvidos, no nosso estado, e que constam do levantamento de SOARES (1989) são:

- PAVÃO, Zélia Milléo - Contribuição estatística ao estudo da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1961). Tese apresentada ao concurso de cátedra de Estatística Geral e Aplicada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná.

O trabalho parte da constatação de que algumas provas dos TESTES ABC de Lorenzo Filho, tendo em vista o transcurso de um quarto de século de sua criação, estavam a necessitar repadronização. Este fato levou a pesquisadora a aplicar os testes em crianças de escolas de Curitiba, em cujos resultados se baseou para padronizar os TESTES ABC para Curitiba, sugerindo as inovações a serem introduzidas nos mesmos.

- BRITO, Mary Therezinha Paz - Método Erasmo Pilotto: processo de alfabetização e treinamento de professores em serviço. (1981) Tese de Mestrado do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, anuncia uma análise das obras do educador Erasmo Pilotto e os resultados da experiência realizada pelo Centro de Treinamento de Professores do Paraná - CETEPAR, dentro da metodologia adotada, com o objetivo de se obterem soluções simples e econômicas para aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

CAPÍTULO III - REFERENCIAL TEÓRICO: O SISTEMA DA ESCRITA

3.1. A NATUREZA DO "OBJETO ESCRITA"

A capacidade de aprender e utilizar a linguagem é uma característica humana que distingue o homem das outras espécies animais.

Uma capacidade humana que explica a possibilidade do homem produzir linguagem é a de pensar de maneira simbólica, de assinalar uma representação significativa para formas abstratas, de fazer com que uma coisa represente outra, e de utilizar essas representações simbólicas para elaborar um sistema completo que lhe permite expressar o pensamento.

Outra capacidade humana que explica o uso da linguagem pelo homem é resultante de sua natureza social. Nascemos dependentes e para sobreviver precisamos comunicar nossas necessidades aos outros. É por esta razão que a linguagem é sempre um fenômeno social com características extremamente individuais.

Todos os indivíduos e todas as sociedades humanas podem criar uma linguagem e é isto que permite compartilhar a experiência e o saber. A aquisição da linguagem é rápida e universal porque é funcional. Ela responde a necessidades tão gerais como a de permitir a interação social familiar e tão específicas como a de se dizer "quero água", "estou com frio".

Ao longo da experiência humana foram criadas novas formas de linguagem para responder a novas necessidades e satisfazer novas funções.

HALLIDAY (1975) diz que aprender a linguagem é aprender a dizer o que se quer, é aprender a expressar a outros os significados próprios e compreender os significados dos outros.

No começo da vida de qualquer indivíduo e também de qualquer sociedade humana a fala satisfaz as funções da linguagem em formação. Enquanto só é necessário comunicar-se com os que vivem próximos, a palavra basta.

A fala tem servido inclusive para conservar a história, os conhecimentos e costumes de um povo sob a forma de tradições orais que se desenvolvem e se transmitem de geração em geração.

Entre nós, exemplo disso são os famosos "causos" do caboclo, as Histórias do Pedro Malazartes, recolhidas por Câmara Cascudo, e os repentistas nordestinos.

Porém, as sociedades se tornaram mais complexas, os conhecimentos aumentaram constantemente e o peso da cultura já não pode ser suportado pela tradição oral, impondo-se também a necessidade de comunicar-se com os ausentes.

Assim, recorrendo à faculdade de criar novas formas de linguagem, certas sociedades inventaram a língua escrita.

A língua escrita se converteu em uma nova forma de linguagem destinada a cumprir funções que excedem as possibilidades da fala: a **comunicação no tempo e no espaço**. Com a língua escrita se criou uma infinita memória social.

No começo das sociedades alfabetizadas a necessidade de uma língua escrita é mais de natureza social que pessoal. Nesse contexto, bastam alguns poucos letrados para dar conta dos registros necessários.

Esta é a situação relatada por GELB (1985) dando conta de que as primeiras notações escritas eram referentes à quantidades, registro necessário em função do comércio e do controle de produção.



Verificamos, portanto, que o homem só fez uso da escrita como recurso para expressar elementos linguísticos por meio de sinais visuais convencionais, há mais ou menos 5.000 anos. Antes disso, porém o homem deixou, por todo o mundo, rastros de sua imaginação através de desenhos nas rochas.

A história da escrita pode ser percebida, de forma genérica, sem uma seqüência cronológica em qualquer sistema específico, como tendo passado por três fases distintas.

A primeira delas, a fase pictográfica onde o homem tentou comunicar seus pensamentos através de desenhos ou pictogramas. Os desenhos desta fase constituem-se em representações simplificadas dos objetos da natureza. O poder de comunicação destas representações é bastante restrito pois se dirigem a um pequeno grupo familiar que pode interpretar as imagens que lhes são comuns.

A segunda é a fase ideográfica que se caracteriza pela utilização de desenhos especiais denominados ideogramas. Esses desenhos representavam, no início, figuras concretas como uma ovelha ou o sol. Posteriormente os desenhos passaram a representar também as palavras com as quais os objetos iniciais poderiam ser relacionados. Assim, o desenho do sol passou a ser

utilizado para representar secundariamente as palavras "dia", "branco" e "brilhante".

A necessidade de representar adequadamente os nomes próprios conduziu este tipo de escrita à fonetização. A fonetização surgiu, portanto, da necessidade de se expressar palavras e sons que não podiam ser indicados apropriadamente com os desenhos ou com suas combinações. O princípio desta escrita consiste em associar palavras que são difíceis de expressar por escrito com signos que se assemelham a estas palavras em som e que são fáceis de desenhar. Por exemplo: para se escrever a palavra soldado, ao invés de se elaborar um desenho bastante detalhado que permitisse diferenciar homem de soldado, basta utilizar-se do sistema logográfico e juntar-se o som de duas figuras simples como  (sol) e  (dado).

O sistema logográfico deu origem ao sistema silábico com os fenícios, que em sua habilidade comercial extraíram da escrita dos egípcios, 24 símbolos para formar o silabário. Este silabário era constituído apenas de consoantes, sendo que as semiconsoantes w - e - y serviam para representar as vogais u - e - i. Foi o silabário fenício que serviu de base para os gregos construirem sua escrita. O uso esporádico das vogais entre os fenícios, tornou-se regra geral na escrita grega. Assim, os gregos passaram a escrever utilizando-se da colocação da vogal após uma consoante.

A terceira fase da história da escrita é caracterizada pela utilização da escrita alfabética com a utilização das letras do alfabeto. Inicialmente as letras eram ideogramas que sofreram transformações até perderem seu valor pictográfico e

assumirem simplesmente uma representação fonética.

O sistema de escrita alfabética representa um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita.

A escrita grega foi, posteriormente, adaptada pelos romanos, e esta forma modificada constitui o sistema alfabético greco-latino, de onde provém o nosso alfabeto.

A escrita nesta sua evolução foi passando, gradativamente, do domínio de poucas pessoas para o domínio público, a ponto de, as sociedades que se encontram na era da informação, exigirem para a plena participação, que todo indivíduo esteja em condições de criar e ter acesso ao conhecimento por meio da leitura e da escrita, como enfatiza KATO (1987).

Neste estágio a língua escrita se torna tão universal e funcional como a fala. Como nas sociedades anteriores, a criança aprende primeiro a falar, porque durante os primeiros anos ela necessita comunicar-se basicamente com as pessoas que a rodeiam. Porém, aos poucos a criança desenvolverá o sentido funcional da língua escrita e começará a utilizá-la, inclusive antes de terminar a aprendizagem de sua língua oral.

Fazer-se adulto é, entre outras coisas, um processo de socialização, e o que é importante para a sociedade também o é para a criança.

3.2. A CONSTRUÇÃO DO "OBJETO ESCRITA" PELA CRIANÇA

No desenvolvimento do presente estudo, parte-se da convicção de que nem fatores orgânicos, nem aspectos psicanalíticos, culturalistas ou ideológicos, isolados possam sustentar uma análise complexa dessa diferenciação. Mais do que eles, a força do argumento cognitivo e de sua combinação psicológica, afetiva e cultural, parece-nos mais incisiva. Por tal convicção o princípio norteador do trabalho se baseou na teoria interacionista/construtivista de Jean Piaget, interpretada como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento humano.

O ser humano se desenvolve basicamente devido a dois grandes grupos de fatores: 1) internos que são os biológicos e hereditários, que propiciam o crescimento das reações psíquicas elementares e a equilibração e 2) os fatores externos onde se situam a transmissão e interação social que adquirem importância progressiva durante todo o crescimento na constituição dos comportamentos e da vida mental.

O fator biológico introduz o conceito de interação como influência recíproca entre dois ou mais elementos, assim, o organismo influencia o meio e recebe influências do meio em um sistema de trocas equivalentes.

Nesta interação entre sujeito e objeto é que se constrói o conhecimento humano. Portanto, o conhecimento não é preexistente no sujeito e tão pouco se encontra pronto nas características do objeto. O conhecimento é construído pelo sujeito a partir das trocas com o objeto, o que leva a uma melhor organização em sucessivas adaptações ao objeto.

Para Piaget, o objeto é sempre um elemento do meio, socialmente construído, que se apresenta ao sujeito para ser explorado e conhecido.

A inteligência humana é então considerada como uma capacidade geral, através da qual a pessoa organiza seu ambiente promovendo uma adaptação do organismo ao meio.

Piaget assim se expressa:

"A inteligência é uma adaptação. Por conseguinte, ela se inscreve efetivamente no movimento geral da vida através de todas as formas de adaptação que assumiu. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Dizer que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica é pois supor que ela é essencialmente uma organização e que sua função é a de estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato". (PIAGET; 1963, p.15)

Para cumprir suas funções, a inteligência conta com dois mecanismos indissoluvelmente ligados: a **assimilação**, que é a ação do sujeito sobre o objeto, incorporando-o a uma estrutura já existente; ou seja, o sujeito busca o objeto do conhecimento conforme a estrutura mental de que dispõe; e a **acomodação**, que consiste na transformação das estruturas do sujeito por força da ação do objeto, para que então possa ocorrer assimilação. Portanto, a assimilação leva a uma acomodação da própria estrutura, que se modifica em resultado daquela atividade, seja desenvolvendo novos esquemas, seja diferenciando-os ou coordenando-os uns aos outros.

Na teoria piagetiana o sujeito cognoscente é alguém que procura compreender ativamente o mundo que o rodeia, indagando e agindo sobre os objetos, e por força desta ação, apreendendo

as propriedades do objeto e os resultados das coordenações destas ações, construindo assim suas próprias categorias de pensamento e organizando o seu mundo.

Já o objeto de conhecimento é algo que se presta à manipulação e exercitação coordenada pelos esquemas de assimilação e acomodação do sujeito.

O exercício com o objeto é entendido como uma ação reiterada, cujo resultado não é imediato como um "insight", e sim mediato, porque dá lugar a um processo de sucessivas assimilações e acomodações, provocadas por perturbações do meio ou pelas alterações na própria organização mental, resultando em formas de equilibração sucessivas e cada vez mais amplas.

Outro fundamento importante para esta pesquisa foram os fatores que explicam a construção do conhecimento e que podem fundamentar uma teoria de aprendizagem, que segundo Moro (1987), citando Piaget, são:

a) a **maturação do organismo** que segue uma programação hereditária no desenvolvimento dos sistemas nervoso e endócrino e abre novas possibilidades, inexistentes anteriormente, e se constitui em condição necessária para o aparecimento de determinadas condutas que predispõem o organismo a agir.

b) o **exercício e a experiência em relação aos objetos** que se diferenciam mas são indissociáveis, podendo ser de duas ordens:

- a experiência física que é a ação sobre os objetos, objetivando apreender suas propriedades por meio da abstração simples;
- a experiência lógico-matemática, que é a ação sobre os objetos, objetivando apreender os resultados das

coordenações das ações que ocorrem através da abstração refletidora.

O exercício leva ao conhecimento pois conhecer um objeto é atuar, operar sobre ele, transformá-lo para captar os mecanismo dessa transformação em relação com as ações transformadoras. Conhecer é assimilar o real a estruturas de transformação, sendo estas estruturas elaboradas pela inteligência como prolongamento direto da ação. As operações lógicas se constituem e adquirem sua estrutura de conjunto em função do exercício, não apenas verbal, mas principalmente com a ação sobre os objetos, com a experimentação.

c) as **interações e transmissões sociais** que ocorrem no meio em que o indivíduo vive, na família, na vizinhança (assistemático) ou na escola (sistemático) carregadas das influências sócio-culturais.

As funções intelectuais, a partir do período pré-verbal, se desenvolvem paralelamente com as da afetividade e passam a depender especialmente das relações sociais para sua estruturação. A criança tem necessidade de concentração individual para suas experimentações, mas também necessita de cooperação efetiva e convivência com outras crianças para promover os ajustes de seu pensamento e de suas atitudes. A presença do outro possibilita confrontações e perturbações que levam a novas formas de pensar.

Do mesmo modo que é necessário uma atividade relacional e dedutiva para dar sentido à experiência, para a construção da moral e da afetividade, se torna necessária uma estrutura social que englobe a cooperação entre as crianças e também a cooperação com o adulto.

d) o **processo de equilibração**, que é definido como uma propriedade intrínseca do funcionamento de toda a vida orgânica e mental, como sistema dinâmico e auto-regulável que compensa ativamente as perturbações do meio ambiente sobre o indivíduo e vice-versa, de forma retroativa e antecipatória.

A equilibração ocorre continuamente, mas se torna mais evidente na transição de um estágio para outro, ou seja, o processo se inicia com uma estrutura ou com um modo de pensar próprio de um estágio de desenvolvimento inferior, um desafio externo ou alguma intromissão nesse modo ordinário de pensar, causa um desequilíbrio ou um conflito; através de sua própria atividade intelectual a criança se regula compensando o distúrbio e resolvendo o conflito. Dessa ação resulta uma nova maneira de pensar e de estruturar as coisas, proporcionando uma nova compreensão e um novo estado de equilíbrio. Essa ação auto-reguladora é fundamental na formação dos processos de pensamento.

Todos os fatores do desenvolvimento exercem influência da mesma magnitude na estruturação do sujeito, são todos considerados como condição necessária, mas não suficiente, pois é preciso que as possibilidades abertas se realizem através de todos os fatores, embora pelo caráter de ineditismo, mereça destaque sem dúvida, o da equilibração, fator interno de desenvolvimento, espécie de dinâmica, de processo que através de reflexão e reconstrução conduz a estados de estruturas superiores. O equilíbrio cognitivo não pode ser entendido como um simples equilíbrio de forças porque consiste em constantes trocas, sendo o equilíbrio decorrente da conservação do sistema como um todo. O reequilíbrio não pode ser entendido como um retorno à forma anterior de equilíbrio e sim um melhoramento da forma pre-

cedente. Esse melhor equilíbrio não pode também ser considerado um estado definitivo pois a equilibração cognitiva não tem um ponto de parada, a não ser por um período provisório. Piaget (1976) afirma que isto não constitui uma situação a deplorar, pois aí reside a possibilidade da construção infinita de conhecimento do homem.

A construção do conhecimento ocorre através de sucessivos patamares de reflexão e os comportamentos do sujeito deixam entrever estruturas básicas que se enriquecem com o desenvolvimento, constituindo três grandes níveis:

- **sensório motor;**
- **operatório concreto e**
- **operatório formal;**

que se sucedem nesta ordem, cuja gênese situa-se na anterior que é incorporada e origina a posterior, como afirma Piaget: "toda gênese parte de uma estrutura e desemboca numa estrutura" (Piaget, 1976: p.49).

Esses níveis se revelaram universais através de exaustivas pesquisas nas mais diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil, conforme relata Castro (1974), podendo no entanto, variar seu surgimento, de acordo com as idades cronológicas, com o ritmo, as peculiaridades do conteúdo, de grupo para grupo, de indivíduo para indivíduo, de acordo com a maturação e experiências vivenciadas.

O progresso do conhecimento se dá em função dos desafios apostos ao sujeito, isto é, quando a presença de um objeto não assimilável força-o a modificar seus esquemas assimiladores realizando um esforço de acomodação que incorpore o inassimilá-

vel e supere o conflito cognitivo. Pedagogicamente, isto supõe que se saiba dosar as situações desafiadoras e ao mesmo tempo identificar os momentos em que o indivíduo necessita de interferências para conseguir avançar para uma nova estruturação.

Assim, a escrita, tomada como objeto de conhecimento, pode ser identificada no comportamento infantil com diferentes ritmos e momentos de evolução, porém todas as crianças passam sucessivamente pelos mesmos períodos. FERREIRO (1984), utilizando o quadro teórico piagetiano, pesquisou a ação das crianças diante da escrita em diferentes contextos. Identificou os conceitos iniciais que são construídos diante da letra impressa, da escrita, da leitura e de suas interrelações, demonstrando que as crianças, ao interagirem com este objeto de conhecimento, formulam hipóteses sobre a natureza da língua escrita, e que, as hipóteses se modificam e aprimoram à medida que elas se apropriam do objeto.

Trabalhando com crianças de diferentes segmentos sociais constatou que tanto as provenientes de classe baixa como as de classe média, encontram os mesmos problemas cognitivos para construir suas escritas. A diferenciação se dá em função das crianças de classe média chegarem à escola, por exemplo, entre outras coisas, sabendo escrever seu nome, enquanto os de classe baixa tomam, em geral, o primeiro contato com a escrita de seu nome na escola. Isto faz com que as de classe mais favorecidas ganhem distância no manejo dos sinais convencionais da escrita, enquanto as de classe desfavorecida ainda utilizem traços não convencionais ou pseudo-letras.

A apropriação do objeto escrita, segundo a pesquisadora, evolui passando por três grandes períodos. Inicialmente a

compreensão do objeto se caracteriza pela ausência de relações e o todo é indiferenciado. A criança não atende de modo diferente às solicitações de "escrever" e "desenhar". A correspondência termo a termo se dá entre todos indiferenciados.

Com relação à leitura a criança afirma que se pode ler tanto nos desenhos como na parte escrita, diante de um livro de literatura é frequente a criança "contar" a história preocupando-se somente com as figuras.

Um exemplo de produção típico é o de:

André - 4;5 - C.B. - S/E¹ - Ao fazer um desenho:

(Faz um traçado irregular fechado diz):

- Fiz um pato.

Você quer escrever junto

do pato o nome dele?

(acena que sim e repete o mesmo traçado igual ao anterior, diz):

- Escrevi pato.

Onde você escreveu pato?

(Aponta o 2º traçado)

Você pode desenhar outro

pato para mim?

(Repete o mesmo traçado, mais embaixo, diz):

- Fiz outro pato.

¹A partir de agora, a idade das crianças será indicada em anos e meses da seguinte maneira: 4;5, que significa quatro anos e cinco meses. A indicação da classe social C.B. - Classe baixa; C.M. - Classe Média; S.E. - sem escolarização e C.E. - com escolarização.



Igualmente outra criança:

Eduardo - 4;8 - C.B. - C/E - Ao fazer um desenho:

(faz um traçado que lembra o traço do de uma bota e um coração).

O que você desenhou?

- A bota do Papai Noel e um coração.

Você quer escrever junto do desenho o nome deles?

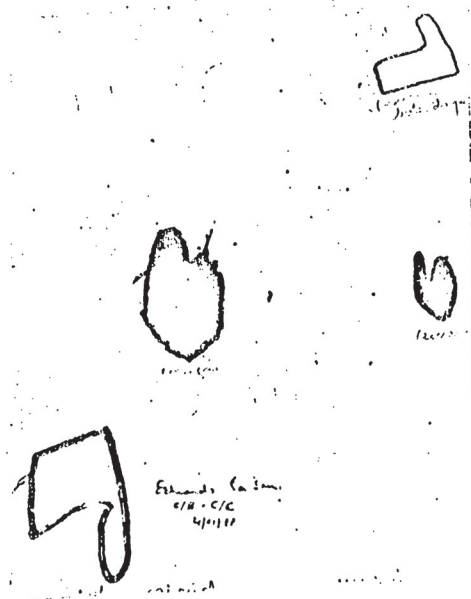
(Desenha outra bota menor ao lado da anterior e outro coração menor ao lado do anterior e mostra).

Onde você escreveu bota?

(Aponta o desenho menor da bota - 2º desenho)

Onde você escreveu coração?

(Aponta o desenho menor do coração - 2º desenho).



Para André e Eduardo a única forma de representação do real é o desenho que lembra a forma do objeto.

O primeiro período se caracteriza pela **distinção entre o modo de representação icônico e não icônico**, ou entre o modo figurativo e não figurativo, com a criança sendo capaz de diferenciar as ações "escrever" e "desenhar" e começando a utilizar-se de sinais gráficos diversos para produzir escrita. A relação entre a parte e o todo começa a ser feita de forma muito tênue com a colocação de sinais gráficos nas proximidades do desenho. A correspondência é global com a utilização progressiva de muitos sinais, o todo diferenciado, para corresponder a uma evocação (o nome todo) ou parte da expressão oral segmentada.

A diferenciação mais primitiva apresenta a escrita como um traçado irregular, com movimentos ascendentes e descendentes emendados e próximos ao desenho. A produção de Helen 5;2 - C/B - S/E exemplifica este nível



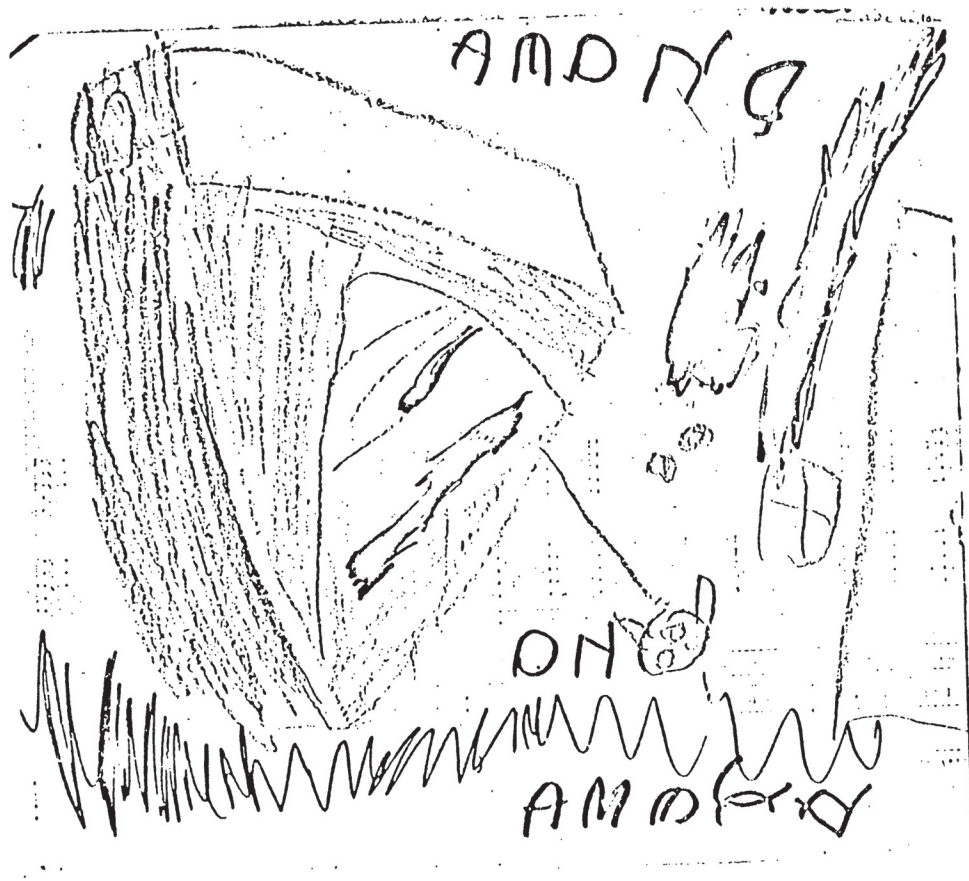
Na parte inferior do desenho ela escreveu seu nome, e na parte superior, junto aos desenhos, repete o mesmo traçado, porém menor e diz que escreveu "monstro" - "monstro" (nas duas escritas).

A evolução dos traçados gráficos caminha para a utilização de sinais que lembram letras, "pseudo letras" ou números, até a escrita de letras convencionais. Aqui se observa uma diferenciação das produções pela interferência do ensino escolar ou familiar. As crianças que não frequentam escolas evoluem para os traçados separados que lembram letras de forma quaisquer, enquanto as que estão na pré-escola ou recebem ensino, evoluem para a execução de traçados interligados lembrando letras manuscritas, preferencialmente as vogais e as letras do seu nome.

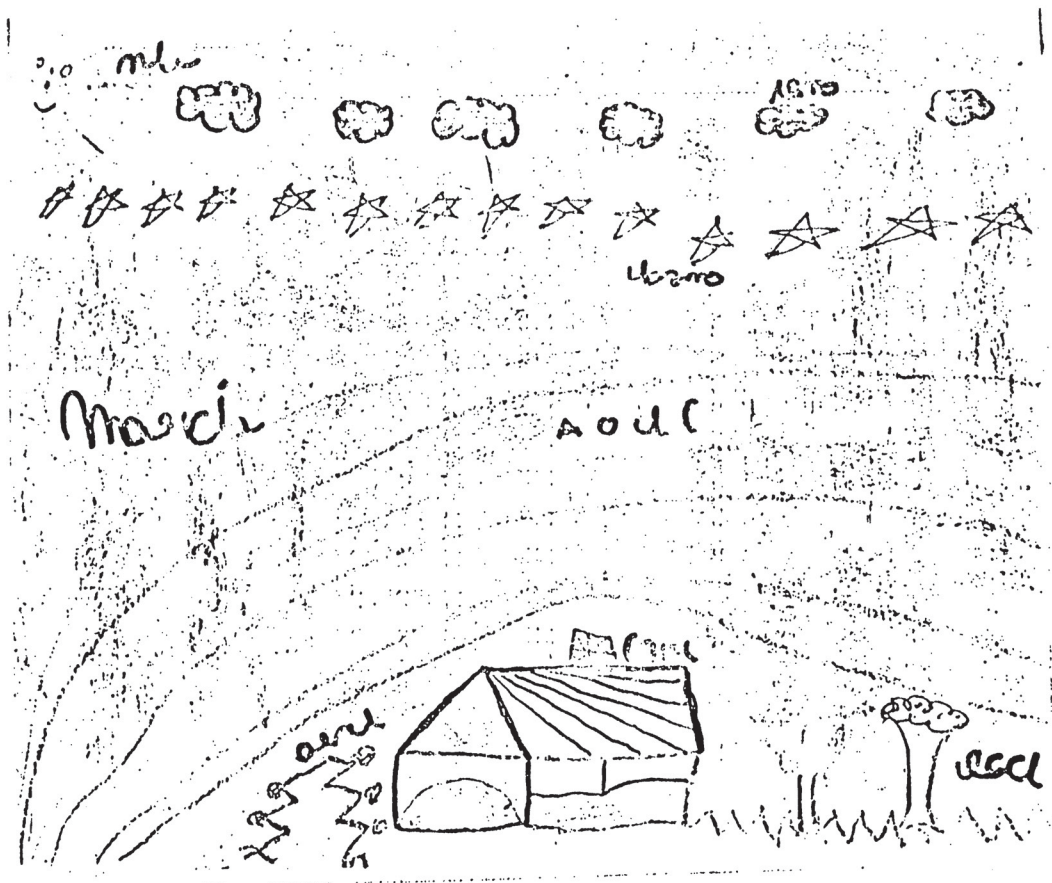
Produção do primeiro tipo é a de Michele, 4;2 -

C/B

- S/E.



Já a produção de Marcia, 5;8 - C/B - C/E exemplifica a segunda situação, a de traçados interligados do tipo letra cursiva.



O segundo período da organização da escrita na criança se manifesta com a exigência de no mínimo três caracteres ou sinais para escrever o nome dos objetos. Quando o repertório de sinais é reduzido, as crianças trocam a posição linear dos traçados, para nomear coisas diferentes. Para nomear coisas iguais, procuram copiar o já escrito, na tentativa de manter a coerência. Nestas produções também se observa o cuidado em não repetir a mesma letra ou traçado em sequência.

Estas atitudes da criança demonstram o estabelecimento de condições formais de legibilidade e interpretabilidade de um texto com a construção de formas de diferenciação utilizando um controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo e quantitativo.

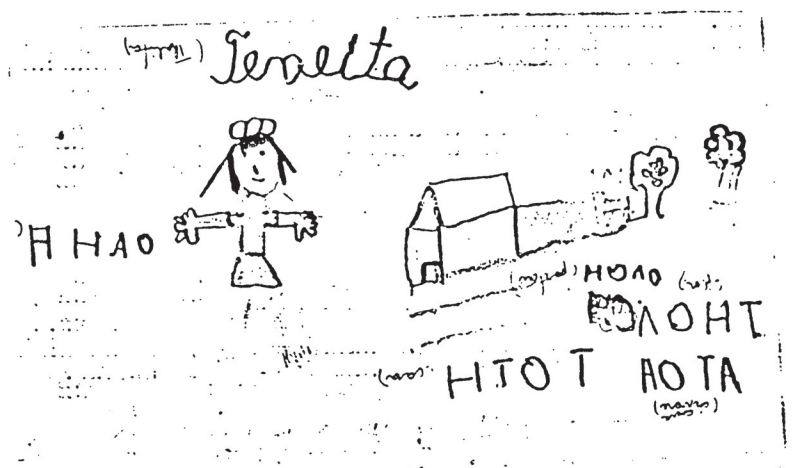
A variação qualitativa se dá com a utilização de gra-

bicicleta	fez	IMAV	nuvem	fez	UIMAN
árvore	fez	AMAN	cabeça	fez	CAMB

Outra criança que procura variar sua escrita embora com um repertório reduzido é

Thalita - 4;5 - C/M - S/E

Desenhou e após solicitação do pesquisador escreveu nas proximidades dos objetos representados, em letra de fôrma:



boneca	fez	AHAO	casa	fez	HTOT
flor	fez	AOHT	árvore	fez	AOTA
portão	fez	HOAO			

A leitura do escrito é outro fator importante para o conhecimento das hipóteses da criança. Ela deve ser feita logo após a sua produção, pois, passado algum tempo ou fora do contexto em que foi realizado, o pequeno escriba esquece o que desejou escrever.

A divisão das palavras para realização da leitura é fundamental para se constatar o nível de construção, principalmente quando se tratar de formas-fixas, como o nome próprio.

Ilustrativo deste fato é a criança que se recusa a escrever, porém interessa-se pelo alfabeto móvel, retirando dele todas as letras de seu nome, ordenando-as corretamente. Instada a ler silabou:

Charlene - 5;2 - C/M - C/E

C	H	A	R	L	E	N	E
Char	le	ne					

Nas três primeiras letras pronunciou silabicamente todo seu nome, parou, olhou as letras que sobraram e em seguida foi pronunciando silabicamente o restante de seu sobrenome.

Confirmou novamente o nível evolutivo ao escrever seu nome no desenho e ao ser solicitada a ler o que havia escrito, realizou leitura silabada do nome nas três primeiras letras e completou com todo o sobrenome, apontando, conforme as marcas abaixo das letras, uma letra para cada emissão sonora.



Estas formas de leitura demonstram o início do **terceiro período** que se inicia com a fonetização da escrita.

A criança descobre que a escrita se relaciona com a fala e passa a fazer correspondência termo a termo, aponta um sinal gráfico ou letra para cada emissão sonora. A leitura de Charlene anteriormente apresentada é típica desta fase.

Como se trata de uma construção em que o novo período engloba as conquistas anteriores, aqui a criança passa a encontrar outras dificuldades para atender às hipóteses de quantidade mínima e variação de caracteres.

Uma fonte de conflito são as palavras monossílabas e dissílabas.

Uma criança que demonstra este tipo de conflito é a apresentada a seguir e que frequenta a primeira série de uma escola pública sendo testada no último dia letivo do ano.

Rodrigo 7;6 - C/B - frequentando a 1ª série

Solicitei que desenhasse.	(Desenhou uma casa com chaminé saindo fumaça e um sol)
O que você desenhou?	- casa - sol
Quer escrever o nome deles ai?	- sol - sol (parece pensar, repete) so - o - u (escreve) SOU.
Quer escrever casa?	(escreve rapidamente) CASA
Agora escreva passarinho	(escreve) b a i o
O que você escreveu? Leia acompanhando com o dedo.	(lê silabando e apontando uma letra para cada emissão sonora) - pa - ssa - ri - nho

Você pode escrever cachorro? (escreve ligeiro) C R O

Leia e acompanhe com o dedo ca - cho - rro (apontando uma letra para cada emissão sonora).

E que tal você escrever carro? (parece pensar, bate a caneta no papel e escreve) C O (olha o escrito e fala baixinho)

- ca - rro (bate com a caneta marcando as sílabas pronunciadas, repete) ca - rro

O que você escreveu? Leia. - ca - rro (aparenta discordar com a produção e em seguida acrescenta mais uma letra o fazendo) C O O

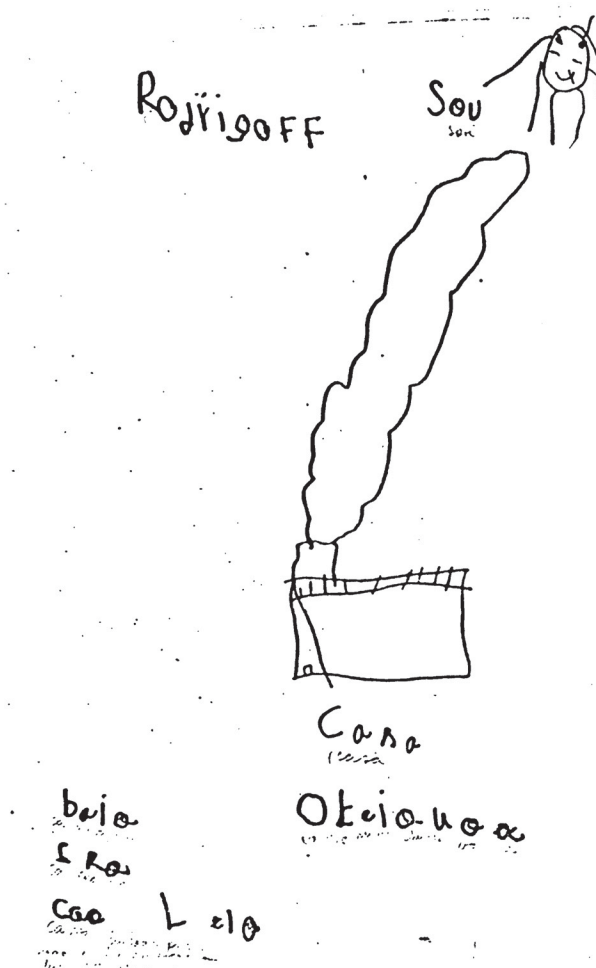
Leia o que você escreveu. (acena que não com a cabeça, olha a escrita e murmura) ca - rro.

Então escreva uma frase para mim. Que tal esta: O menino chuta bola. (escreve rapidamente)

Leia o que você escreveu O t e i o u o a

Leia e mostre onde você escreveu isto. O menino chuta bola.

(lê apontando uma letra para cada emissão sonora) o - me - ni - no - chu - ta - bo - la.



A produção desta criança evidencia uma constância dentro do período, ela lê apontando uma letra para uma emissão sonora e ao escrever, também só coloca uma letra para cada emissão sonora.

Duas palavras no entanto, SOL e CARRO, parecem provocar conflito. A forma de solucioná-los é diferente. Para escrever sol ela recorre ao conhecimento escolar das vogais e da própria palavra já memorizada. Porém, para escrever carro, a hipótese interna é mais forte. Coloca uma letra para cada emissão sonora, mas como acredita ser necessário pelo menos três letras para poder dizer alguma coisa, ela reluta, lê, aponta as duas letras já escritas, não concorda com o que escreveu e acrescenta outra letra igual a anterior. Parece que desta forma não

compromete a escrita, pois duas letras iguais não dão para ler e assim ficam três letras para garantir o padrão mínimo da escrita. Só que esta solução não lhe agrada e ela prefere não ler, mas também não retira a letra colocada depois.

As escritas deste período, frequentemente, aparecem com a utilização das vogais e de letras convencionais. Duas são as explicações para este uso. As vogais são os primeiros sons, e os mais fortes, a serem distinguidos na nossa língua e também o ensino escolar inicia pelo reconhecimento dessas mesmas letras. As consoantes utilizadas, geralmente são as mais familiares, como as existentes no seu nome.

Outra criança que demonstra escrever utilizando, ora o conhecimento escolar memorizado e ora as suas próprias hipóteses é

Mariana - 5;2 - C/M - C/E

O que você desenhou? - Uma abelha, uma casa e um cachorro.

Você quer escrever abelha

aí junto do desenho? (pergunta) - começa com A né?

Você acha que é com a? - É sim, ô abelha, a, a, (escreve) A (olha para o pesquisador como esperando ajuda).

E o resto? (coloca um) B (olha para o pesquisador e fala) a - be - (para, olha escrita, murmura e em seguida acrescenta um U).

Então? Leia o que você escreveu, apontando com o dedo. (lê silabando e apontando uma lê-

tra para cada emissão sonora)

- a - be - lha.

(escreve murmurando) C A (para e olha para o pesquisador) murmura baixinho e em seguida acrescenta outro A fazendo C A A)

Leia o que você escreveu?

- ca - sa (sem apontar)

Escreva agora cachorro.

(parece pensar, olha para o pesquisador, tampa com a mão esquerda o que está escrevendo e depois mostra a sequência AU AU)

O que você escreveu?

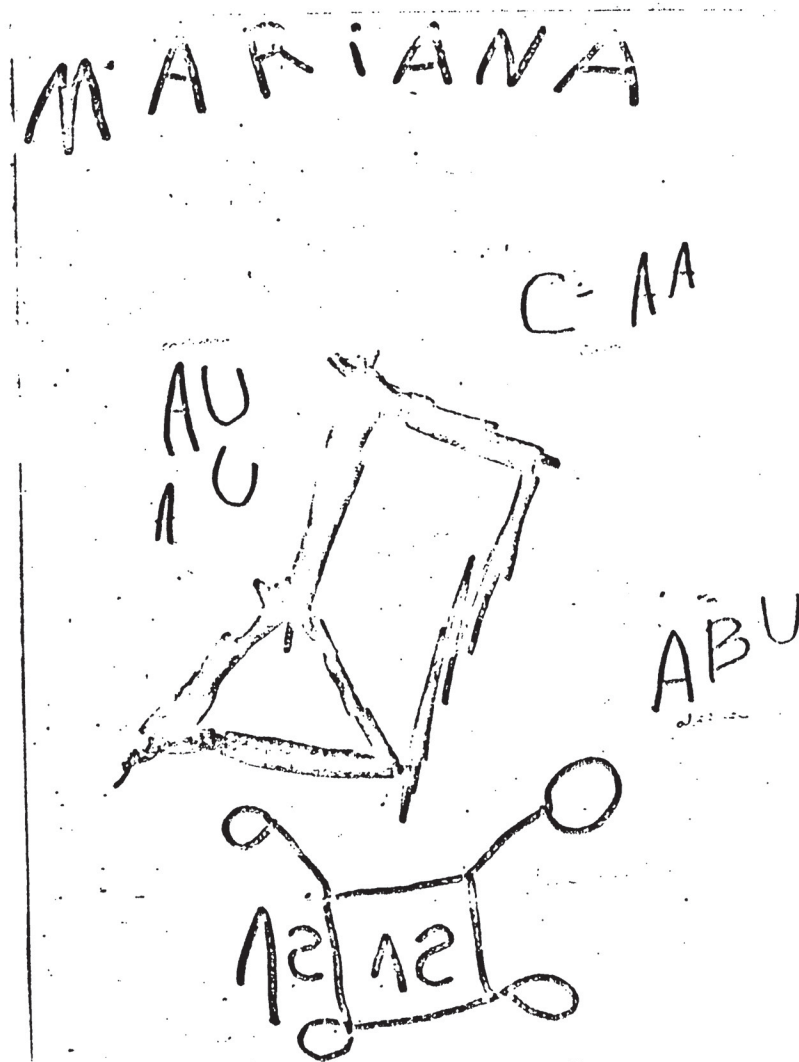
- Au - au, o latido do cachorro.

Mas eu pedi para você escrever cachorro.

- Mas eu não sei escrever cachorro.

Tente escrever do seu jeito.

(faz que não com a cabeça e larga o lápis dando por encerrada a tarefa).



Os três grandes períodos de apropriação do objeto conceitual leitura e escrita comportam em seu interior inúmeras subdivisões, porém Ferreiro (1985) enumera quatro níveis que passamos a descrever.

1. **Nível pré-silábico** que é marcado pela diferenciação que a criança estabelece entre o desenho (representação icônica) e a escrita (representação não icônica). É quando ela passa do uso da garatuja pelo simples prazer de marcar a superfície para a reprodução de traços típicos da escrita.

Nesta produção os sinais gráficos estão em estreita relação com o desenho, embora deste se diferencie. Em geral a

maioria das crianças, após desenhar um objeto e colocar sinais próximos ao mesmo, afirmam ser os sinais o nome do objeto.

Deste nível são as hipóteses de que "escrever é produzir sinais gráficos" e/ou é "interpretar sinais gráficos em relação aos objetos próximos ou do mesmo contexto". Consequentemente, elas confirmam que "para ler é preciso estar escrito" e a escrita aparece como um rótulo da imagem.

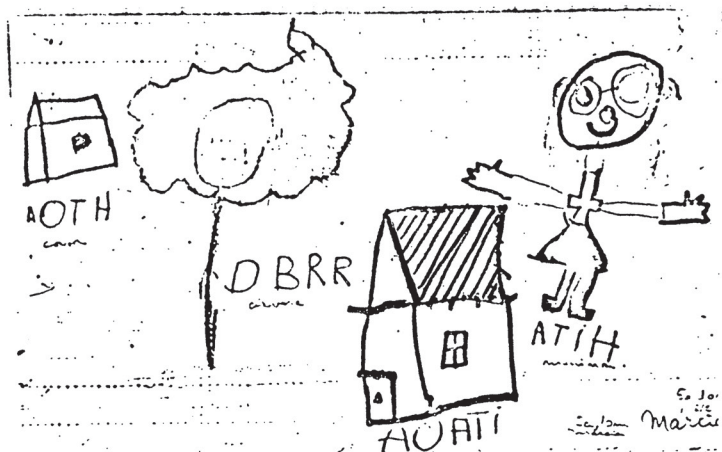
A escrita de

Michele

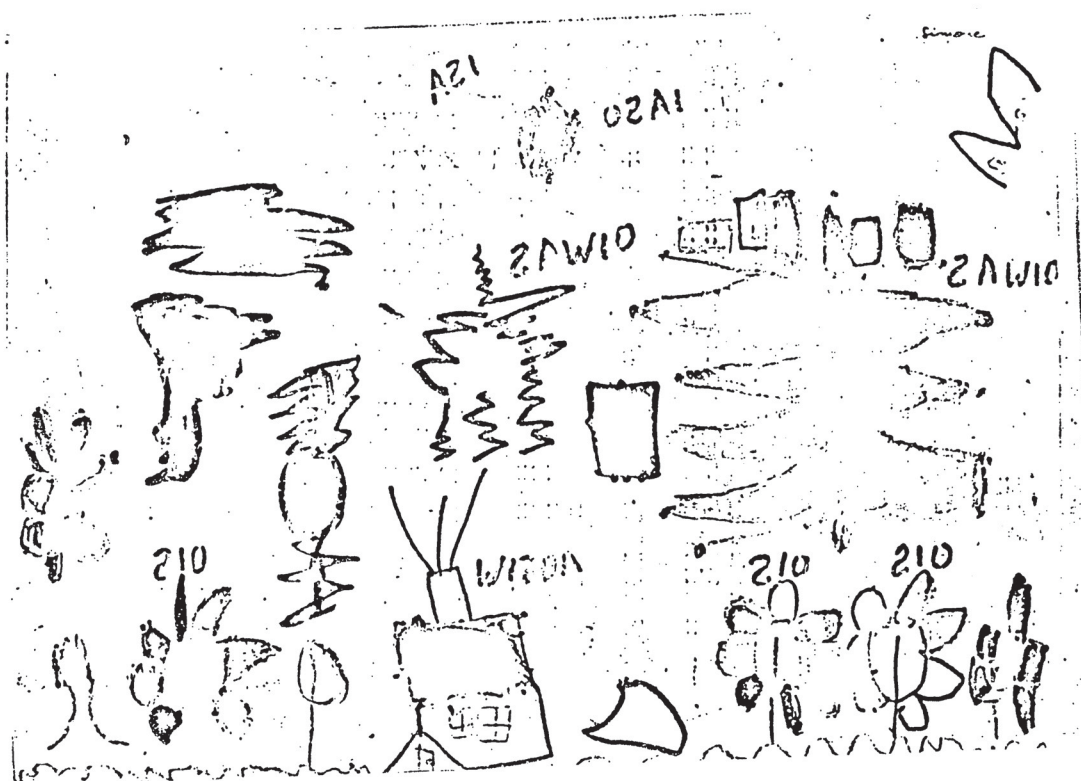
exemplifica a necessidade de estar escrito para poder ler da seguinte maneira:

Solicitada a escrever seu nome ela faz 4 traçados de "pseudo-letas" e em seguida lê: Miche - le (correndo nos três primeiros sinais) lê o seu primeiro sobrenome na última grafia, em seguida pega a caneta, faz mais um sinal e lê seu último sobrenome.

Exemplo de escrita pré-silábica é a de Márcia 5;10 - C/B - C/E



Simone 5;11 - C/B - S/E



2. **Nível silábico** quando a leitura da própria escrita que até então era realizada globalmente, sofre mudança com a criança começando a segmentar a palavra em sílabas. É o surgimento da "hipótese silábica" onde cada letra ou sinal gráfico corresponde a uma emissão sonora. A descoberta que a escrita representa a fala, embora falsa, é de fundamental importância para a evolução da aprendizagem da leitura e da escrita. A partir deste salto qualitativo a criança passa a controlar sua produção com o auto-ditado originando "escritas fonéticas" (escritas conforme o som e, em geral, fora das convenções ortográficas da língua).

Encontramos diferentes tipos de silábicos, desde aquele que utiliza quaisquer sinais ou traçados para marcar a sílaba até os que empregam as letras convencionais, conforme os sons já discriminados, geralmente, as vogais, com alguns pou-

cos se utilizando das consoantes. Para os silábicos, as formas fixas como os nomes são fonte de conflito por apresentarem sempre letras demais, em excesso.

Escritas deste nível são as de:

Rodrigo, Mariana e Charlene já apresentadas.

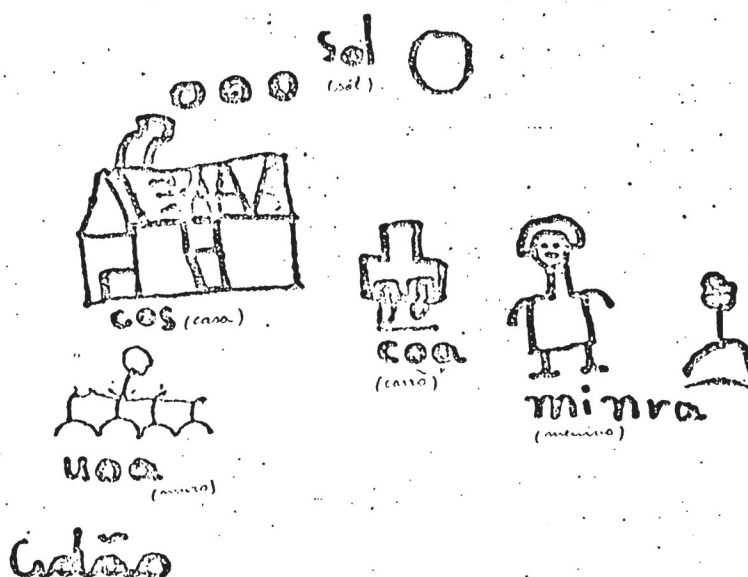
3. Nível silábico-alfabético é o período em que a criança aparenta progressos e retrocessos devido à instabilidade e reorganização intensa que se opera. É a coexistência da "hipótese silábica" com a "hipótese alfabética". A hipótese alfabética se manifesta com a discriminação dos caracteres gráficos em valores sonoros menores que a sílaba, os fonemas, que vai se instalando, à medida que aumentam as discriminações, dos fonemas da língua, já realizadas pela criança.

As escritas deste nível já possibilitam leitura por parte do adulto porque parecem faltar uma ou outra letra, em geral, a vogal, nas sílabas simples. Neste caso, a consoante discriminada se torna tão forte que parece dispensar o acompanhamento da vogal.

A hipótese que parece caracterizar este nível é a de que "escrever é acrescentar grafias", como evidencia na produção de:

Adão - 7;8 - C/B - 1ª série

3/5/69



4. Nível alfabético é quando a criança completa a evolução e o domínio da leitura e da escrita, utilizando-se para produzir suas escritas de tantos caracteres quantos sejam os fonemas. As produções deste nível sofrem maior interferência da linguagem oral quanto mais distantes estiverem as crianças de meios sociais que empreguem a leitura e linguagens mais elaboradas.

No ponto de vista evolutivo, as crianças que escrevem utilizando-se de sua linguagem oral já compreenderam como empregar o nosso sistema de escrita e portanto podem ser consideradas alfabetizadas, embora ainda reste muito trabalho a ser feito pelo professor no sentido de possibilitar o domínio, cada vez maior, da escrita ortográfica.

Um exemplo deste tipo de escrita é o de:

Adão 7;8 - C/B - 1ª série

Adão



O cachorrinho sumiu.
O cachorrinho chorava chorava.
porque ele se perdeu.
O papai escutou o cachorrinho
no mato aqui.

CAPÍTULO IV - O ESTUDO: SUA EXECUÇÃO E SEUS RESULTADOS

O estudo foi realizado inicialmente com 30 crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, de diferentes classes sociais (classe baixa e classe média) e com diferentes experiências (com e sem escolarização) visando comprovar os elementos gráficos percebidos pelas crianças. Utilizamos o método da exploração crítica, em entrevistas individuais e ou em grupo, solicitando que:

- 1) separassem as embalagens e rótulos de produtos que conheciam dentre as existentes em uma caixa de papelão.
- 2) indagamos de onde conheciam os que separaram.
- 3) solicitamos que apontassem onde havia algo escrito e o que dizia.

Os portadores de textos que possivelmente as tenham iniciado na interpretação do mundo gráfico e que foram prontamente identificados pelas crianças foram:

- 1) Embalagens de produtos alimentícios ou marcas que os identificam:

NESCAU - TODDY - MARGARINA - BOLACHA - LEITE

- 2) Embalagens de produtos de limpeza:

PASTA DE DENTE - SABONETE

3) Logotipo de lojas e instituições:

BRADESCO - BANESTADO - LOJAS HM

4) Marcas de refrigerantes e refrescos:

COCA-COLA - CINI - Q-SUCO

Com relação aos itens 1 e 2 as crianças identificam as embalagens dos produtos utilizados em sua casa.

O item 3 é reconhecido através de placas afixadas em construções.

Já no item 4 a palavra coca-cola é identificada em cartazes e na garrafa por todas as crianças, ao passo que somente as de classe baixa conhecem a garrafa de gasosa Cini em um total de 60% e também os de classe baixa, no total de 70% reconhecem o envelope de Q-Suco.

Esta exploração possibilitou-nos constatar que todas as crianças se encontravam em processo evolutivo de construção da leitura e da escrita, independentemente de sua condição social.

Esta constatação estimulou a continuidade da pesquisa desta feita com a testagem clínica segundo Ferreiro, de 25 crianças da faixa etária de 4 a 6 anos das classes baixa e média, com e sem escolarização e de um menino de rua com 13 anos que incidentalmente se incorporou ao grupo estudado, para constatar as hipóteses e os níveis evolutivos desta construção.

Este trabalho foi extremamente enriquecido pela filmagem das testagens que possibilitou inúmeros momentos de análise.

O detalhamento das situações vividas pelas crianças

individualmente, durante sessões de 30 a 40 minutos, durante a testagem foi muito grande, em função do que realizamos uma seleção e apresentamos os resultados considerados mais relevantes para este momento do estudo.

I - Com relação à leitura:

Ler é uma atividade prazerosa para a criança se encarrada como uma atividade construtiva e criativa, ou seja, considerada como ato de leitura desde a atitude de identificação visual de objetos representados, passando pela predição dos significantes gráficos em função dos elementos do contexto, até o dar significado aos significantes.

A leitura dessa forma tem a compreensão como base e não como consequência.

A primeira das atitudes pôde ser constatada no convite das crianças diante de um baralho de figuras dispostas em ordem alfabética: VAMOS LER, TIA? referindo-se à: dizer os nomes das figuras ou dar significado às representações.

A segunda atitude pode ser percebida quando se ofereceu um livro de história à criança de 4 anos, ela foi prontamente lendo as imagens e passando o dedo na parte em que se encontrava a escrita. À medida que avançava na leitura das páginas a criança se envolvia com a leitura e passava a dramatizar algumas situações.

A última atitude pôde ser verificada diante da leitura fluente e envolvida da criança sem a preocupação de decodificar letras.

Leitura e escrita são indissociáveis e complementares

porque segundo SMITH "a leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons". (SMITH, 1989 introdução).

Pudemos observar ainda, dentro desta acepção ampla da leitura, alguns tipos diferenciados que passamos a descrever:

1) **Leitura pré-silábica:** a criança lê a imagem e corre o dedo sobre o escrito, geralmente ainda sem direção, podendo ser da direita para a esquerda ou vice-versa. Os iniciantes lêem somente os substantivos ou o nome dos objetos. Posteriormente são lidas frases pertinentes ao contexto.

No cartão que contém a figura de um cachorro e uma bola com a frase sobrescrita: **O cachorro corre.**

Thalita - C/B - S/E

(Lê, correndo o dedo, da direita para a esquerda) CACHORRO.

Fernando - C/B - S/E

(Para o mesmo cartão lê, correndo o dedo da esquerda para a direita, sobre o escrito O CACHORRO, diz): CACHORRO

Diz algo mais? (Correndo o dedo no restante da frase)

(diz): BOLA.

Ana Paula 6;9 - C/B - S/E

(para o mesmo cartão, lê correndo o dedo da esquerda para a direita) CACHORRO CORRENDO ATRÁS DA BOLA.

É interessante destacar que as frases iniciadas pelo artigo definido (O - A), preferidas pelas cartilhas, raramente aparecem nestas situações criadas pela criança.

2) **Leitura silábica:** a criança lê a imagem globalmente e depois faz o recorte silábico apontando uma letra ou sinal gráfico para cada emissão sonora (sílaba), a direção tanto pode ser da direita para a esquerda como da esquerda para a direita.

No mesmo cartão descrito acima,

Charlene - C/M - /E

Tem alguma coisa para ler

aqui?

(Diz): um cachorro

Onde?

(Lê): O c a c h o r r o c o r r e
ca cho rro (apontando conforme marcas)

E no resto o que diz?

bo la (apontando letras C -

H da sequência acima)

Diz algo mais?

Não diz nada.

(No cartão só existe a imagem do cachorro e da bola).

3) **Leitura silábico-alfabética:** a criança começa a ler a imagem, aponta o significante (o escrito), reconhece a letra inicial, tenta decifrar apontando o dedo nas letras, da esquerda para a direita, olha a imagem e se concentra na busca da significação do decifrado.

No cartão que contém a figura de uma xícara eo sobrecrito ASA

Carlos Alberto 13 - C/B - C/E

(Lê a imagem) XICRA

(Olha e aponta a letra A) NÃO...

(Olha a letra A) diz A - A - SSA

ASSA? (olha indagativamente para exp.)

ASSA? (sacode ombros)

A criança parece indagar sobre o absurdo de se escrever a palavra ASA sobre a figura de uma xícara. Pela hipótese inicial o esperado era o nome do objeto. O abandono da leitura e a inconformidade da criança parecem indagar sobre a finalidade de se escrever coisa sem significado.

4) Leitura alfabética: a criança olha para a escrita e lê correndo o dedo sobre a escrita, da esquerda para a direita. Neste tipo, a imagem já perdeu prioridade e a criança procura o texto para fazer a leitura, embora se utilize do contexto para encontrar o significado da escrita.

II - Com relação à escrita:

O processo de construção da escrita pela criança é evolutivo e seqüencial, inexistindo possibilidade de que dê saltos sobre qualquer um dos níveis. É possível que, a permanência em um determinado nível, seja tão rápida que escape, ao adulto, esta constatação. Porém, ela não atingirá níveis mais elevados de elaboração da escrita, sem passar pelos níveis mais elementares.

III - Com relação à lectoescrita:

Compartilhamos da visão de FERREIRO ao utilizar o termo "lectoescrita", quando afirma que ler é aprender a compreender o escrito e aprender a escrever é fazer-se compreender por meio do escrito, tal como aprenderam a dar um sentido ao que falam e a compreender o significado do que ouvem os outros dizerem.

As ações infantis comprovam que

"... todo ato de leitura (logo de interpretação) é um ato de reconstrução (e não simples decodificação). Escrever é construir uma representação segundo uma série de regras socialmente codificadas; ler é reconstruir uma realidade lingüística a partir dos elementos fornecidos pela representação". (FERREIRO, 1990, pg. 68).

As crianças nos demonstraram que a leitura é um processo ativo, uma interação do leitor com o texto, no qual o leitor retira do texto o sentido que ele lhe atribui. Ler e escrever é um processo indivisível, sejam quais forem as diferenças entre as grafias.

Corroboram esta constatação as pesquisas de Goodman (1982) que descreveu o processo de leitura como um jogo de adivinhações psicolinguístico, no qual os leitores encontram um significado utilizando um mínimo de informações de três tipos diferentes. Procuram dar um sentido ao que lêem valendo-se de seu conhecimento e experiência; da gramática e da sintaxe da língua; e de relações entre a ortografia e a fonética (quando já dominam escritas alfabéticas), assim se exprimindo:

"Ainda que os processos da língua escrita pareçam variar consideravelmente em função da ampla gama de funções e contextos a que se destinam, a leitura e a escrita são de fato processos psicolinguísticos indivisíveis. Ao gerar a linguagem, o pensamento (que representa uma visão da realidade) está representando por sua vez a linguagem. O cérebro, a realidade representada, o esquema mental daquele que fala ou escreve; a sintaxe e o léxico da linguagem que emprega, a situação e o contexto social, são todos elementos que configuram o processo. Não se pode ignorar nenhum deles, pois do contrário, se reduziria o texto a um absurdo. Portanto, só existe uma possibilidade para criar um contexto que seja representativo do pensamento de um autor. E só existe uma maneira de se obter um significado a partir de um texto. Estes processos indivisíveis são flexíveis. Variam

segundo o propósito, o público, o conteúdo, o domínio da língua, a língua propriamente dita, a grafia, porém refletem princípios universais. Por conseguinte, na escrita e na leitura há uma diversidade dentro da unidade". (GOODMAN, 1982, p.33).

Exemplo destas afirmativas é a lectoescrita de

Michele - 4 - C/B - S/E

Ao ser solicitada a interpretar seu desenho, a dizer o que desenhou, assim se manifestou:

O que você fez aqui? (diz): uma casa

Você pode escrever casa,
aqui junto do desenho? (escreve murmurando) uma casa as-
sombreada... que tem skate e uma mi-
ninha com chocolate...

E aqui? (apontando de-
senho da cara do cacho-
rro) (diz): um cachorro

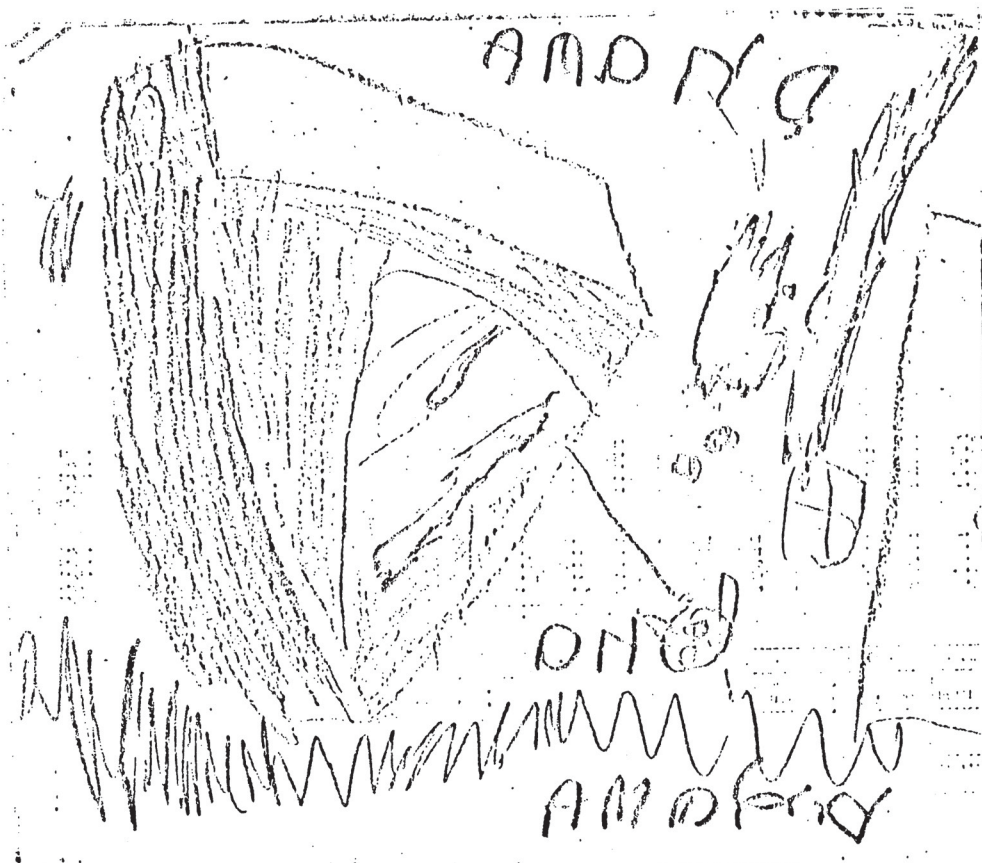
Onde está o resto do
cachorro? (diz): ficou escondido atrás da casa

Você quer escrever o nome
dele? (escreve fazendo dois sinais gráficos,
pseudo-lettras)

Leia o que você escre-
veu. (lê, batendo com a caneta no escrito)
BAN - ZI o nome do meu cachorro

E lá em cima o que você
escreveu? (apontando
grafias feitas para
casa) (diz): Aqui? (apontando sua escrita)

(diz): casa... não... uma casa assombrada... que tem chocolate, skate e minininha.



A pesquisadora esperava que a criança escrevesse, à sua moda, duas palavras - casa e cachorro. No entanto, o sujeito evocou vários elementos ligados ao "desenho casa" e um nome próprio para o animal, valendo-se de sua experiência, seu léxico, sua gramática e seu nível de estruturação de representação da língua.

Em outra situação pudemos constatar fatos que contrariam o saber comum divulgado sobre a escrita, por autores como SAVIANI, que afirma:

"... é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos.

... esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. Na medida em que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito" (SAVIANI, 1991, pg. 26-7).

Constatamos que a escrita é um processo criativo e construtivo desde o seu início e não pode ser considerado uma atividade mecânica a ser dominada para então libertar o escritor para centrar-se no conteúdo e no significado.

O conteúdo e o significado estão presentes desde o início da escrita e da leitura. A escrita é construída, sinal a sinal, após ter sido reconhecida, identificada e adquirido significado no seu contexto - ter sido lida, portanto - para só então, ser incorporada e integrada aos nossos movimentos como uma habilidade motora. A fixação mecânica de hábitos motores, no campo da escrita, não libertam o futuro escritor, ao contrário, escravizam-no, porque o tornam dependente do modelo e copista por excelência.

É o que se percebe, também no exemplo de
Fernando - 5;2 - C/B - S/E

Na testagem clínica a criança desenhou e escreveu seu nome e o dos objetos desenhados. Conforme se vê, ao invés de Fernando, escreveu TOTOTO, que é seu apelido (corruptela de PITOCO). Ao lhe ser mostrado o alfabeto móvel para identificar

as letras conhecidas, assim procedeu:

Você conhece esta Letra?

(mostra letra A)

(diz): Esta é a letra da Ana (sua irmã).

E esta? (mostra letra T)

Conheço. É do meu nome TOTOTO.

Esta? (mostra letra O)

É também do meu nome. TOTOTO.

Esta? (mostra letra L)

Não conheço. Não é do meu nome.

Esta? (mostra letra F)

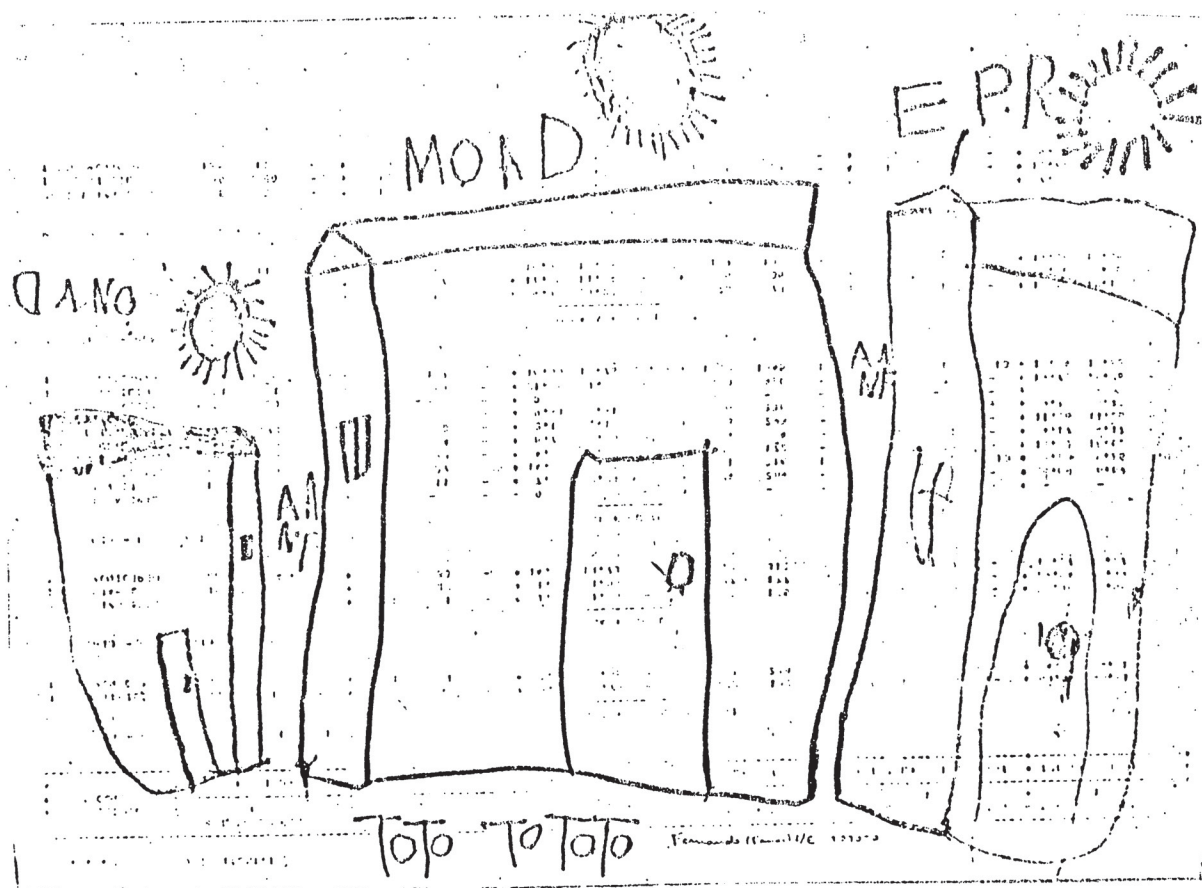
É do meu nome, Fernando. Só que eu não sei ainda fazê ela.

Esta? (mostra letra E)

Esta também é do meu nome, Fernando, vem depois daquela outra (referindo-se a letra F), mas eu não sei fazê ainda.

Esta? (mostra letra N)

Esta também é da Ana.



Esta situação descrita demonstra que:

- o reconhecimento visual, o "ler, a letra, antecede à competência para realizar o traçado, "escrita", da mesma. Isto confirma a compreensão da lectoescrita. É preciso ler para escrever, e ao escrever se amplia o domínio da leitura.
- A realização do traçado é antes uma elaboração mental que apenas uma questão de desenvolvimento motor.

No exemplo citado, a criança reconhece a letra F como sendo do seu nome, mas afirma não ser capaz de traçá-la. No entanto, é capaz de traçar, com perfeição e rapidez, a letra T de seu apelido, com o qual está mais familiarizada. Se traçar a letra fosse apenas questão de desenvolvimento motor, como explicar que sendo capaz de traçar um T, realizando um traço vertical e outro horizontal, não seja capaz de produzir um F, para o qual é necessário apenas mais um traço horizontal, habilidade que já demonstrou dominar?

O que nos parece é que a criança constrói o traçado de cada uma das letras do alfabeto, a partir de sua representação significativa, vai incorporando-as ao seu conhecimento e adquirindo destreza ao traçá-las continuamente, independentemente das semelhanças nos traçados das letras.

Portanto, o início da aprendizagem da escrita não é mecânico e desprovido de conteúdo e significação. Ao contrário, o início e todo o desenvolvimento do processo é criativo e construtivo, seletivo e objetivo e significativo.

Criativo e construtivo porque a criança não procura

copiar modelos e sim produzir grafias que inicialmente parecem apenas movimentos acidentais e descendentes, posteriormente pseudo-letras, cujos traçados vão se aperfeiçoando, para só então irem tomando o formato dos traçados convencionais.

Seletivo e objetivo porque a criança só presta atenção àquilo que é relevante para o seu objetivo, para o que deseja representar.

Significativo porque a criança inicialmente só escreve e só lê coisas relacionadas à sua experiência.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E SUGESTÕES

O caminho percorrido na construção desse conhecimento nos deu a convicção de que a formação do professor alfabetizador vive hoje um momento muito importante.

Diria mesmo, privilegiado, porque se até então, os programas de ensino da leitura e da escrita se desenvolveram sem qualquer base científica, circunscrevendo-se, alternativamente, a um único campo de conhecimento, ora o dos métodos, ora o da psicologia, ora o da linguagem, o estágio atual das pesquisas realizadas nessa área, nos asseguram uma sólida base teórica para fundamentar o processo de sua aprendizagem.

Ao invés de se voltar para programas de ensino progressivos, partindo da hipótese de que as crianças nada sabem sobre a leitura e a escrita, que reduzem essa aprendizagem à memorização de regras fonéticas, mecanização de traçados gráficos, escrita de palavras desprovidas de significado e baseados em uma concepção elitista dos objetivos e funções da escrita que só promovem as crianças cuja vivência social já lhes permitiu apropriarem-se do valor funcional deste saber, podem agora, elaborar programas que aceitam e se baseiam nos progressos que já realizaram, os sujeitos dessa aprendizagem.

Para tanto, os professores deverão, primeiro eles, reconhecer e utilizar os aspectos funcionais da linguagem escrita. O que importa em reconstruir, para si, as relações de fa-

lante e usuário de sua língua em suas diversas modalidades, o que não está presente na formação destes profissionais.

Isto se faz necessário porque as crianças de meios desfavorecidos tendo poucas oportunidades de estar em contato com adultos que se utilizem da leitura e da escrita, como uma necessidade social (o que é fundamental para que descubram sua importância) cabe ao professor proporcionar-lhes esta experiência, fazendo ele próprio, o uso constante destas habilidades.

A partir de então, poder-se-á preocupar-se com a formação de um ambiente alfabetizador, o que importa em transformar a sala de aula em um envolvimento cultural que ofereça às crianças, uma linguagem escrita funcional e significativa; que proporcione a utilização de variados tipos de livros, revistas e jornais e estimule o interesse das crianças pela utilização destes materiais.

As crianças deverão ser levadas a utilizar-se, desde o início, da escrita funcional, como uma necessidade em seu cotidiano.

E que utilização se faz da escrita no dia a dia?

- Escreve-se notas e lembretes;
- escreve-se listas de compras; de objetos a serem levados a determinados lugares;
- planeja-se situações a serem vivenciadas;
- relata-se situações vividas;
- registra-se informações que acabamos de descobrir;
- deixa-se recados e avisos;
- criamos realidades em nossas mentes e as registramos;

- comunicamo-nos com os outros através de cartas e cartões de saudações.

Estas, entre outras, serão as atividades de escrita a serem proporcionadas às crianças para que prossigam sua aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa.

Para acompanhar a evolução das habilidades das crianças em ler e escrever é necessário que o professor conheça este processo e identifique suas manifestações. O que importa em admitir que a criança ao chegar à escola, já iniciou seu processo de construção da leitura e da escrita, de forma espontânea, em contato com material escrito existente no seu meio, e que deverá dar-lhe continuidade na escola.

A continuidade da aprendizagem será facilitada, se o professor souber diagnosticar como chegam, cada uma de suas crianças, e que domínios alcançam com sua ajuda.

A mudança metodológica implica em correspondente alteração na forma de avaliar a aprendizagem, o que equivale dizer, se as formas tradicionais de ensinar são abandonadas, também devemos traçar novos parâmetros para avaliar as aprendizagens.

A avaliação deverá ser marcada por uma perspectiva **positiva**, que retrate as conquistas do aprendiz, sendo portanto diagnóstica e evolutiva.

Por **avaliação diagnóstica** estamos considerando aquela que registra as competências manifestadas pela criança. Do tipo:

- Diferencia desenho de escrita.

- Utiliza movimentos básicos do traçado gráfico cursivo ou de forma.
- Utiliza traçado gráfico convencional de determinadas letras.
- Faz controle de grafias.
- Faz variação de grafias e quais as grafias empregadas.
- Faz correspondência de traçados gráficos com sonorização silábica qualquer, empregando um traçado para uma emissão sonora.
- Faz correspondência de traçados gráficos com sonorização silábica convencional distinguindo o som próprio de tais letras.
- Acrescenta grafias na discriminação silábica. Quais letras?
- Escreve utilizando as grafias convencionais orientando-se pela representação fonética das letras.
- Escreve utilizando as grafias convencionais em representação alfabética.
- Emprega escritas ortográficas. Quais?

Por **avaliação evolutiva** estamos considerando o registro sequencial dos diagnósticos, das competências manifestadas pela criança, dentro de um período determinado de tempo, onde cada fase possui hipóteses e características próprias, ao mesmo tempo que incorpora e modifica as que lhe precedem.

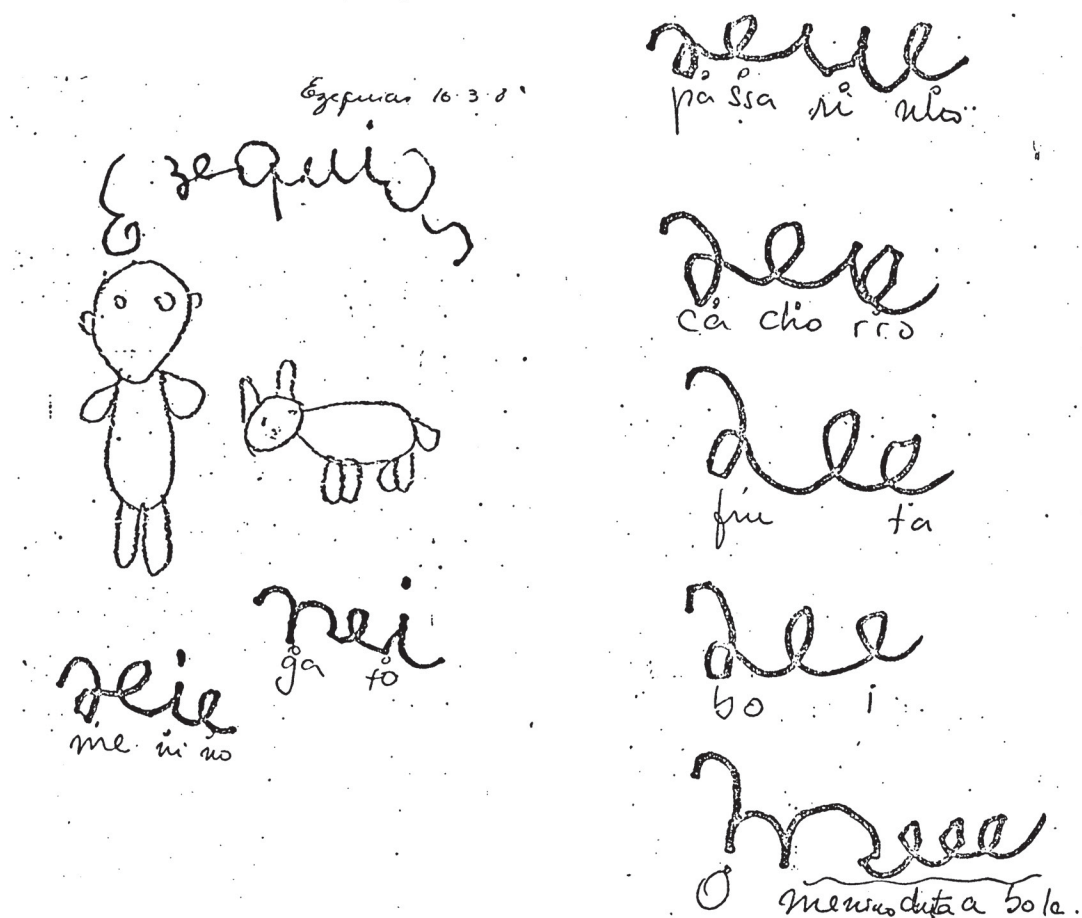
Apresentamos a seguir um exercício destas formas de avaliação, realizadas com duas crianças de 7 anos, alunos de

1ª série de uma escola pública municipal de Curitiba, que tivemos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento, em três momentos do ano letivo de 1989.

A avaliação foi feita sobre a produção escrita da criança, no momento de sua realização.

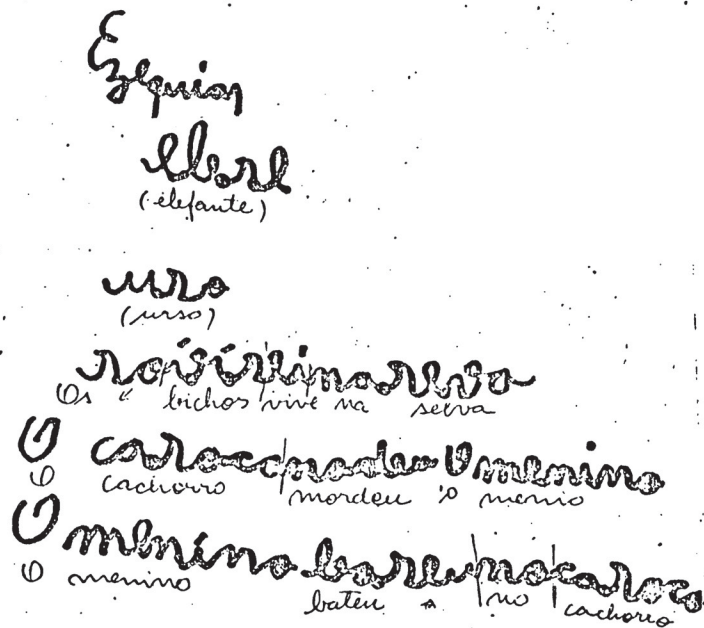
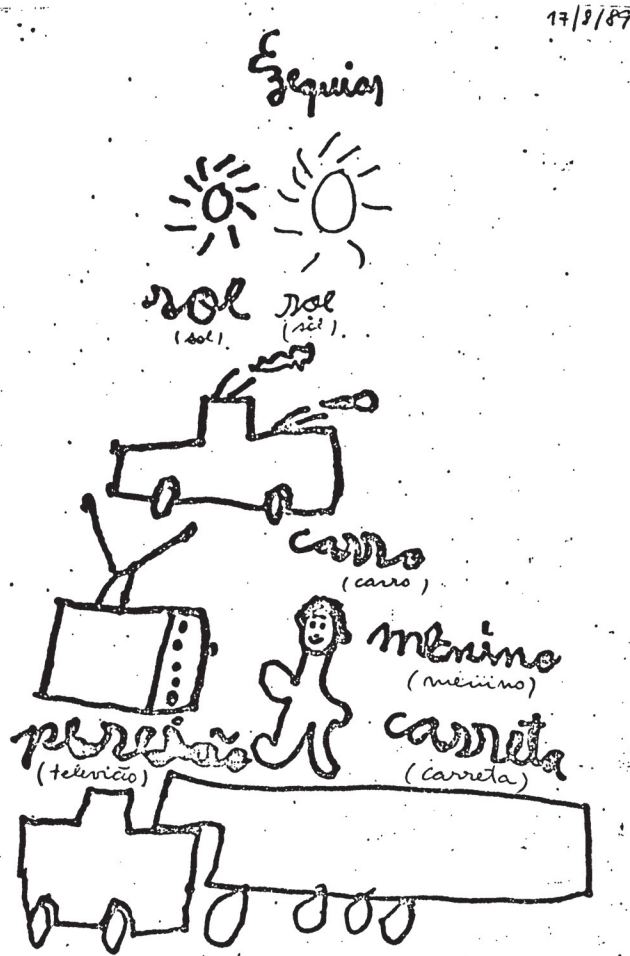
EZEQUIAS - 7;6 - C/B - 1ª série

1º DIAGNÓSTICO - 16/03/89



- Escreve seu nome empregando todas as letras e na posição adequada.
- Diferencia desenho de escrita.
- Utiliza movimentos básicos do traçado gráfico cursivo.
- Utiliza traçado gráfico cursivo das letras: **e - i - u - m** e acrescenta traçado de pseudo letras.

2º DIAGNÓSTICO - 17/08/89 7:11



- Utiliza traçado gráfico cursivo convencional das letras: a - b - c - d - e - i - m - n - o - p - r - s - u - v.
- Faz correspondência de traçados gráficos distinguindo o som adequada das seguintes grafias: a - b - c - d - e - i - m - n - o - r inicial - s inicial e final - u - v.
- Utiliza duas letras para grafar sílabas e domina o padrão consoante + vogal, como segue: me - ni - no; ca - so - ro para cachorro; se - va - para selva; em os escreve so.
- Traça algumas sílabas guiando-se pela exploração fonética (s em casoro para cachorro).
- Inicia segmentação da escrita.

Observação:

Parece conhecer o som dos "rr" nas palavras carro e carreta, porém não o faz em cachorro, o que nos leva a considerar este conhecimento como não estabilizado.

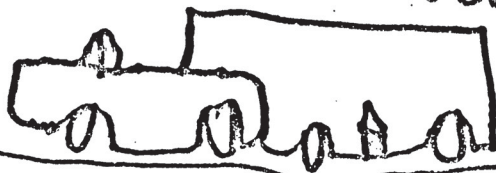
3º DIAGNÓSTICO - 27/11/89 - 8;2

27/11/89

Esquizar da

O cachorro era peludinho e preto. O nome dele era cherokee.
de noite ele era brabo.

O homem levou o cherokee embora

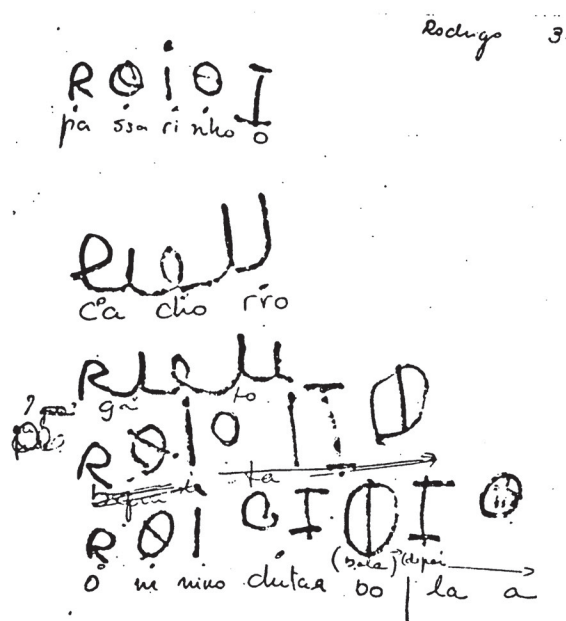
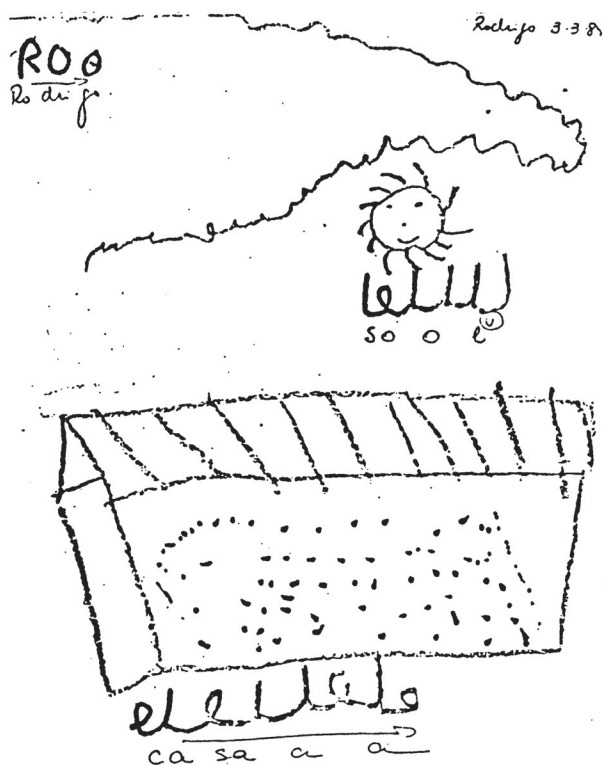


O avô matou o cherokee.

- Escreve utilizando todas as grafias convencionais de forma alfabética.
- Estrutura o texto com segmentação das palavras, de forma coerente (conta ocorrência vivida com seu cachorro sem influências estranhas ao fato) e inicia alguma coesão com a utilização de pronomes (ele - lhe) da linguagem oral.

RODRIGO

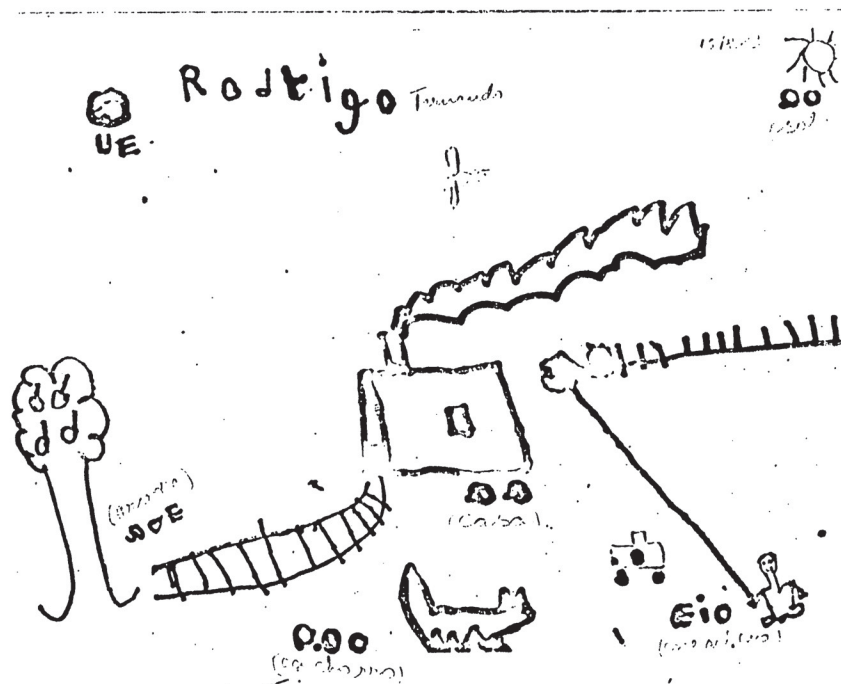
1º DIAGNÓSTICO - 03/03/89 - 6;8 - C/B - 1ª série



- Escreve duas letras do seu nome (R - O) completando com um terceiro traçado de pseudo letra.
- Diferencia desenho da escrita.
- Utiliza movimento básico do traçado de forma na produção do nome e alterna o traçado de forma com cursivo, incluindo também traçado de pseudo letras para outras produções.

- Utiliza traçado gráfico convencional das letras: r - o - i (de forma) r - i - e - u (cursiva)
- Faz controle de grafias empregando o mínimo de 3 e o máximo de 7 grafias por palavra.

2º DIAGNÓSTICO - 15/08/89 - 7;1



Rodrigo 15/08/89

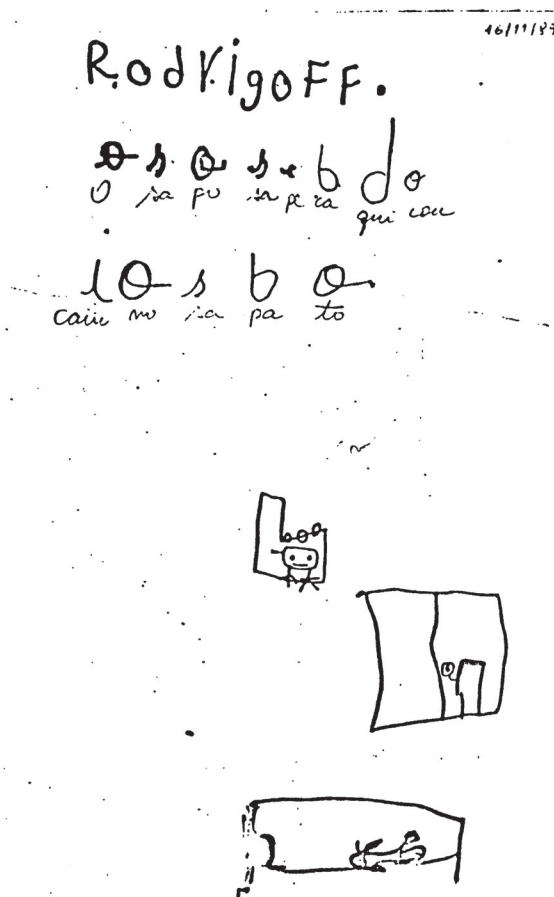
bo ra
dio
ca rri nho

E a o
le a o

p o o o
pa pa ga o

- Escreve seu nome com todas as letras e na posição adequada.
- Utiliza traçado gráfico convencional das letras: e - i - o - u (de forma) - a (cursivo e invertido).
- Faz correspondência de traçados gráficos com sonorização silábica empregando uma vogal para uma emissão sonora, conforme som convencional da letra.
- Faz controle mínimo de grafias utilizando duas letras para o monossílabo.

3º DIAGNÓSTICO - 16/11/89 - 7;4



- Escreve seu primeiro nome com todas as letras e acrescenta duas de seu segundo nome.
- Utiliza traçado gráfico cursivo convencional das letras: a - e - i - o - u - s - p (invertido)
- Grafa letras soltas.
- Faz correspondência de traçados gráficos com sonorização silábica empregando uma vogal para cada emissão sonora, conforme som convencional.
- Faz correspondência de traçados gráficos distinguindo o som adequado das seguintes grafias: a - e - i - o - u - s.

Os diagnósticos apresentados, a título de exemplo, fo-

foram realizados sobre pequeno número de produções da criança, o que deixa a desejar, no sentido de flagrar toda a evolução. Porém, são suficientes para ilustrar o tipo de avaliação proposta, uma vez que, conseguimos captar, na primeira criança, as competências do período pré-silábico, silábico-alfabético e alfabético. Já na segunda criança, captamos as competências dos períodos pré-silábico e silábico.

O professor, em sala de aula, poderá planejar outros momentos e reunir mais materiais para realizar um diagnóstico que lhe permita acompanhar, mais amiúde, a evolução da criança no processo de apropriação da escrita, ao mesmo tempo que, pode colher dados para planejar suas intervenções, no sentido de auxiliar este desenvolvimento.

As avaliações apresentadas não são técnicas a serem dominadas pelo professor, tão pouco se destinam ser instrumentos que o professor possa assinalar com "x", porque ele deverá adquirir a competência para realizar tal julgamento.

Esta competência só poderá ser adquirida através da formação do professor sobre o "objeto escrita", conhecimento que até hoje se supôs que todos, inclusive o professor tivessem, pelo simples fato de falar uma língua. Uma coisa é falar, outra coisa é ensinar uma língua.

Com este estudo, conseguimos, finalmente, estabelecer o conteúdo essencial na formação do professor alfabetizador:

- Conhecimento do "objeto escrita" e do campo em que ele se insere, a linguagem.
- Conhecimento das fases e hipóteses da construção da escrita pela criança.

O primeiro dos conhecimentos apontados tornou-se extremamente necessário à pesquisadora para realizar este trabalho, porém, não a tornou competente para escrever sobre o mesmo, em razão de que, sugiro a obra de CAGLIARI (1989) para tal fim.

Já o segundo conhecimento, acreditamos ter explorado o suficiente para motivar e orientar os professores alfabetizadores e reconstruírem-no para si, e assim apropriarem-se dele.

ANEXO I

Prova clínica referente à compreensão do sistema da escrita alfabética

Tarefa 1 - Capacidade de representação e escrita espontânea

Dando-se aos sujeitos (Ss) folha de papel sulfite, canetas hidrocolor e lápis cera, é-lhes solicitado que façam um desenho. Terminado o desenho, os Ss devem contar o que desenharam e se lhes é pedido que escrevam ali o nome do objeto ou coisa desenhada, bem como frases sobre o desenho ou frases surgidas da conversação com o pesquisador.

Tarefa 2 - Quantidade suficiente de caracteres

São apresentadas aos Ss fichas contendo uma, duas, três até nove letras, formando sílabas ou palavras corretas, escritas tanto em cursiva quanto em maiúsculas de imprensa. São apresentadas ainda três fichas, cada uma contendo um numeral escrito. As sílabas ou palavras correspondem, em alguns casos, às combinações próprias do começo da aprendizagem escolar e, em outros, a palavra que dificilmente os Ss estariam em condições de reconhecer. É pedido que os Ss separem as fichas segundo suas próprias idéias a respeito "do que dá para ler" e "do que não dá para ler". Para as fichas separadas com as que "não dá para ler", é perguntado "... por que não dá para ler?".

Tarefa 3 - Variedade de caracteres

São apresentados seis cartões em letras de imprensa e em letra maiúscula cursiva, com os seguintes exemplos de escrita: MMMM, CAVALO, AAAA, em letra e forma e cursiva. O número de letras, superior a três, garante que as fichas não sejam recusadas para leitura, pela quantidade insuficiente de caracteres. É também feita a mesma pergunta da tarefa anterior no caso dos cartões recusados como não legíveis.

Tarefa 4 - Reconhecimento de numerais e letras

São apresentados cartões com as letras do alfabeto, escritas em letra cursiva e de forma. Os Ss são solicitados a separar as que já conhecem e a dizer o nome da letra em que palavras eles as viram. É pedida a identificação dos numerais escritos em cartões.

Tarefa 5 - Leitura com imagens

São apresentados cartões contendo figuras como as de: bola, xícara, palhaço, carro. Dos textos escritos sob as figuras alguns são seus nomes enquanto outros se referem a partes ou a classe a que as mesmas pertencem. Outros cartões contêm figuras com textos em frases sobre as figuras. Em primeiro lugar, é perguntado aos Ss se ali há algo a ler. No caso de resposta afirmativa, pede-se-lhes que digam "onde" e o que ali está escrito e que leiam o escrito apontando-o com o dedo (Ferreiro & Teberosky, 1984; Ferreiro, 1988).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASLAVSKY, Berta. Problemas e métodos no ensino da leitura; trad. Agostinho Minicucci. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971, 248p.
- BRASIL, DECRETOS E LEIS. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal Centro Gráfico, 1988, 292p.
- BRITO, Mary Therezinha Paz. Método Erasmo Pilotto: processo de alfabetização e treinamento de professores em serviço. Curitiba: Pós-Graduação em Educação da UFPR, 1981, 165p. (Dissertação de Mestrado).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A evolução da escrita. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. Psicopedagogia; o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.164-185.
- _____. Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola. In: SÃO PAULO; Secretaria de Educação. CENP. Ciclo Básico. São Paulo: Imp. Oficial, 1987, p.85-100.
- CALDEIRA, Eny. Contribuição de Pesquisa em Caráter Operacional na Solução de Problemas Didáticos. Curitiba: 1965, 61p. (Tese ao Concurso de Cátedra de Didática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná. - não apresentada).
- CASTRO, Amélia Domingus de. Piaget e a Didática. São Paulo: Saraiva, 1974, 166p.
- FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: (52): 7-17, fev. 1985.
- _____. Reflexões sobre alfabetização; trad. Horácio Gonzalez. 8ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 17), 103p.
- _____. & TEBEROSKY, Ana. A Psicogênese da língua escrita; trad. Diana Myriam Lichtentein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, 284p.
- _____. Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, 284p.
- _____. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine. A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias; trad. Maria Lucia Faria Moro. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990, p.19-70.
- _____. Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina (org.); trad. Maria Luiza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, 107p.

- FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo; trad. Maria Antonio Cruz Costa Magalhães et al., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, 144p.
- FIJALKOW, Jacques. Mauvais Lecteurs pourquoi? Paris: Presses Universitaires de France, 1986, 200p.
- GELB, Ignace J. Historia de la escritura. 3ª ed., Madrid: Alianza Editorial, 1985, 349p.
- GERHARDT, Heinz Peter. La Alfabetización para qué? Pluralidade de enfoques culturales. In: Perpectivas, vol. XIX, nº 4 (72), Paris: Unesco, 1989, p.529.
- GOODMAN, Henneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.11-22.
- GUSSO, Divonzir Arthur. Escolarização e déficit escolar: os fatos e as versões. Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre: vol.1, nº2, p.23-36, jul/dez. 1985
- HALLYDAY, M.A.K. et al. As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas. trad. Myriam Freire Morau. Petrópolis, Vozes, 1974.
- KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 121p.
- _____. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986, 144p.
- _____. A Concepção da escrita pela criança. (Org.) Campinas: Pontes, 1988, 206p.
- LEITE, Luci Banks. Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987, 206p.
- LOURENÇO FILHO, M.B. Testes ABC. 12ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1974, 200p.
- MELLO, Guiomar Namó. Magistério de 1º Grau - Da competência Técnica ao compromisso político. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982, 151p.
- MORO, Maria Lucia Faria. Aprendizagem Operatória: a interação social da criança. São Paulo: Cortez: Autores Associados; (Curitiba): Ciência et Labor, 1987, 168p.
- PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura S/A, 1962, 319p.
- _____. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971, 370p.
- _____. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971, 370p.
- PILOTTO, Erasmo. A educação é direito de todos. Curitiba: s/ed. 1952.

PILOTTO, Erasmo. Um plano nacional de combate ao analfabetismo. Revista de Pedagogia. v.2, 1960 a, p.31-41.

_____. A educação em sociedades em desenvolvimento. Revista de Pedagogia. v.2, 1960 b, p.49-58.

_____. Organização e Metodologia do ensino na 1ª série primária. Curitiba: s/ed., 1964, 106p.

_____. Problemas de educação. Curitiba: s/ed., 1966, 265p.

_____. Obras. Curitiba: s/ed., v.1, 1973, 522p.

_____. Que se exalte em cada mestre um sonho! Curitiba: 3ªed. s/ed., 87p.

_____. Treinamento de mestres e alfabetização. Curitiba: s/ed., 1980 a., 54p.

_____. Pedagogia Fundamental. Curitiba: s/ed., 1980 b.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.40).

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: (52):19-24, fev.1985.

_____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 7ªed., São Paulo: Ática, 1989, 95p.

_____. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília, REDUC/INEP, 1989, 151p.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler; trad. Daise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 423p.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita; trad. Beatriz Cardoso. São Paulo, Trajetória Cultural; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989, 151p.